

# **PINTAR AS PALAVRAS**

## **A PINTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO**

### **NA SALA DE AULA DE E/LE**

**Inês Isabel Garcia Machado Tomé Gonçalves**

---

**Relatório da P. E. S.**  
**Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira**  
**(Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino**  
**Secundário**

**SETEMBRO DE 2010**



Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez, Professora Auxiliar do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores do *Departamento de Lengua Castellana y Literatura* do *Instituto Español Giner de Los Ríos de Lisboa*, em particular ao Professor *tutor* Pedro Barco Corbacho cuja orientação se revelou essencial para que o ano lectivo de 2009/2010 se assumisse como uma etapa de extraordinário crescimento profissional.

À orientadora da faculdade, a Professora Doutora Fernanda Miranda Menéndez, pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido.

À minha amiga e colega de estágio Sandra Dias, cuja presença e apoio possibilitou a constante troca de ideias. Graças a ela foi possível transformar esta fase de aprendizagem numa experiência extremamente aprazível e enriquecedora, não apenas profissional mas sobretudo humanamente.

Principalmente aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos, estando constantemente ao meu lado, manifestando o seu apoio incondicional.

## **RESUMO**

## **ABSTRACT**

### **PINTAR AS PALAVRAS – A PINTURA COMO RECURSO DIDÁCTICO NA SALA DE AULA DE E/LE**

### **PAINTING WORDS - USING PAINTING AS A RESOURCE INSIDE THE E/LE CLASSROOM**

**INÊS ISABEL GARCIA MACHADO TOMÉ GONÇALVES**

**PALAVRAS-CHAVE:** Observação, pintura, motivação, competências.

**KEYWORDS:** Observation, painting, motivation, skills.

O presente relatório pretende descrever criticamente todo o trabalho realizado pela professora estagiária no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no *Instituto Español Giner de los Ríos* de Lisboa em Algés, no ano lectivo de 2009/2010. Para além da análise das questões pedagógicas suscitadas pelo processo de observação e leccionação de aulas de quatro turmas de quatro níveis de ensino diferentes, será relatado o modo como o uso da pintura no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras potencia a motivação dos alunos, tal como o desenvolvimento de competências linguísticas e socioculturais essenciais para a formação dos mesmos.

This report intends to describe critically all the work conducted by the trainee teacher in the Spanish School of Lisbon, in Algés, throughout the school year 2009/2010. One of its aims is to analyze some of the pedagogical questions raised by the observation and teaching of Spanish classes of four groups of students with four different language levels. It also intends to portray the way in which the fact of using paintings as a resource can help raising the students' motivation level as well as improve their linguistic, social and cultural skills.

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução.....  | 1  |
| Capítulo I – Enquadramento Institucional .....                           | 2  |
| I. 1. Integração no <i>Instituto Giner de Los Ríos</i> .....             | 2  |
| I. 2. Localização e funcionamento do <i>Instituto Español</i> .....      | 4  |
| I. 3. Infra-estruturas.....  | 7  |
| I. 4. O Professor tutor Pedro Barco Corbacho.....                        | 10 |
| Capítulo II – Período de observação de aulas .....                       | 11 |
| II. 1. As turmas de 1º e 2º <i>Bachillerato</i> .....                    | 12 |
| II. 2. O papel do professor.....   | 12 |
| II.3. Formação Contínua .....  | 14 |
| II. 4. A turma de 4º de ESO.....   | 15 |
| II. 4.1. A tutoria de 4º de ESO.....                                     | 15 |
| II. 4.2. Materiais auxiliares e estratégias de ensino.....               | 16 |
| II. 5. Recurso às novas tecnologias.....                                 | 17 |
| II. 6. Estruturação do processo de observação de aulas.....              | 17 |
| II. 7. As vantagens da observação.....                                   | 18 |
| II.8. A disciplina de <i>Comunicación Oral y escrita</i> .....           | 19 |
| II.8.1. A turma de 1º de ESO – Primeiras impressões .....                | 20 |
| II.8.2. Caracterização da turma de COE de 1º de ESO.....                 | 21 |
| II.8.3. A escolha da turma de 1º de ESO para a leccionação de aulas..... | 21 |
| II.9. O papel da motivação.....  | 22 |
| II.10. As aulas de COE de 1º de ESO- Metodologias e estratégias.....     | 24 |
| II.11. Interferências Linguísticas – Correção do erro .....              | 24 |
| II.12. Trabalhar com adolescentes – Aspectos a ter em conta .....        | 25 |
| II. 13. Componente Lúdica – O jogo pedagógico na aula de E/LE .....      | 25 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo III – A execução das actividades lectivas.....                                       | 28  |
| III. 1. Importância da Planificação.....  | 28  |
| III.2. Planificação e preparação de aulas.....  | 30  |
| III.3. A escolha do tema .....  | 31  |
| III.4. A imagem enquanto recurso didáctico .....  | 31  |
| III.5.Porquê um quadro? .....   | 33  |
| III.6. Metodologias e estratégias pedagógicas .....   | 35  |
| III.7. Escolha dos recursos didácticos.....   | 37  |
| III.8. Conteúdos de ordem cultural .....  | 39  |
| III.9. A pintura – Base do desenvolvimento das competências linguísticas.....                 | 41  |
| III. 9. 1. Produção oral e interacção.....  | 42  |
| III. 9. 2. A produção escrita .....   | 45  |
| III. 9. 2.1. Escrita cooperativa.....   | 48  |
| III. 9.3. Compreensão oral e escrita.....   | 49  |
| III.9.3.1. A canção como texto potenciador do desenvolvimento das<br>competências orais ..... | 51  |
| Conclusão.....  | 53  |
| Bibliografia.....   | 55  |
| Anexos.....   | i   |
| Anexo 1.....  | ii  |
| Anexo 2.....  | iii |
| Anexo 3.....  | iv  |
| Anexo 4.....  | vi  |
| Anexo 5.....  | vii |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|       |   |
|-------|---|
| PES   | Práctica de Ensino Supervisionada                         |
| MCERL | <i>Marco comum europeo de referencia para las lenguas</i> |
| IE    | <i>Instituto Español Giner de Los Ríos</i>                |
| COE   | <i>Comunicación Oral y Escrita</i>                        |
| ESO   | <i>Educación Secundaria Obligatoria</i>                   |
| E/LE  | Español Lengua Extranjera                                 |

## Introdução

O presente relatório tem como primordial objectivo espelhar todo o processo de reflexão, aprendizagem e crescimento proporcionados no decurso da minha Prática de Ensino Supervisionada ou PES, que teve lugar ao longo do ano lectivo de 2009/2010, no *Instituto Español Giner de los Ríos*.

Começando por referir-me à fase inicial da PES, procurarei deixar claras quais as questões pedagógico-didáticas suscitadas pelo processo de observação levado a cabo em quatro turmas de níveis de escolaridade diferentes da *Educación Secundaria Obligatoria* e do *Bachillerato* do IE.

A escolha do tema “Pintar as Palavras – A Pintura como Recurso na aula de E/LE” resultou da análise da informação obtida durante a enriquecedora fase de observação da actividade docente do professor tutor Pedro Barco Corbacho. Embora tenha iniciado a observação em quatro turmas, optei por limitar o foco da minha observação, consequente trabalho e leccionação em apenas uma delas. Com este relatório pretendo transmitir não só as razões que justificam a tomada desta opção, mas ainda a forma como a temática da pintura se revelou um inesgotável recurso no contexto de ensino de E/LE, imprimindo um cunho de novidade nas aulas leccionadas, proporcionando o desenvolvimento de inúmeras competências nos discentes e indo de encontro às directrizes do *Marco común europeo de referencia para las lenguas* relativamente ao ensino de línguas estrangeiras.

Mais do que relatar a minha acção enquanto professora estagiária, pretendo, ao longo deste documento, descrever e reflectir acerca dos factos observados, analisar criticamente todas as opções tomadas e posições assumidas durante a planificação e leccionação de aulas. Para tal procurarei fazer a necessária articulação da minha prática pedagógica com fundamentação teórica resultante de toda uma procura de respostas perante o complexo processo de ensino/aprendizagem.



## **I - Enquadramento Institucional**

### **I.1 – Integração no *Instituto Español Giner de los Ríos***

Após tomar conhecimento de que realizaria a Prática de Ensino Supervisionada no *Instituto Español Giner de los Ríos*, teve início uma fase de crescente entusiasmo e curiosidade relativamente ao começo do estágio. O facto de ser uma instituição de ensino cuja língua oficial é o Espanhol e a particularidade do corpo docente ser maioritariamente composto por professores nativos, fez-me encarar todo o processo da PES como um importante desafio e uma oportunidade única para lidar com uma realidade escolar verdadeiramente distinta daquela que me era familiar, não só como aluna, mas particularmente como docente. Desde logo me pareceram óbvias as enormes vantagens da minha inserção neste contexto escolar para o meu crescimento profissional.

Ao longo do mês de Setembro, teve lugar o contacto formal definitivo entre as duas instituições cooperantes, ou seja, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e o *Instituto Español Giner de Los Rios*, com vista à integração dos seis estagiários na escola de acolhimento. Foi agendada uma reunião formal entre os seis estagiários, o então actual Director do Instituto, Don Albino Rubio Alija e a *Jefa de Departamento de Lengua Castellana y Literatura*, a Professora Margarita Méndez Martínez. A data da reunião foi alterada por mais de uma vez pois a Coordenadora do Departamento foi obrigada a ausentar-se do país por motivos profissionais. Na sequência destes adiamentos, a reunião foi realizada tardiamente, no dia 15 de Outubro, pelas 10:00 horas, mesmo sem a presença da Coordenadora do Departamento, então representada pela Professora Maria Luisa Ayala Egea. O grupo de estagiários foi muito bem recebido e, na sequência das apresentações formais, foi-nos comunicado que o departamento no qual seríamos integrados era constituído por quatro professores e que o nosso trabalho seria obviamente acompanhado e orientado por um dos seus elementos. Foram discutidos aspectos relativos à duração e funcionamento da PES e ficou claro que o facto de iniciarmos o processo de observação de aulas tardiamente implicava a lógica prorrogação da data de conclusão do estágio de modo a cumprirem-se as exigências impostas pelo Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O grupo de estagiários foi informalmente convocado para a seguinte Reunião de

Departamento, cuja ordem de trabalhos incluía a tomada de decisões relativamente ao tutor em parceria com o qual cada estagiário iria trabalhar.

No final da primeira Reunião de Departamento, ficou definido que o professor Pedro Barco Corbacho seria o professor tutor responsável pelo acompanhamento da minha PES na escola cooperante. Foram definidas as turmas e os níveis de ensino com os quais viria a trabalhar, de acordo com o horário e disponibilidade do professor. Ficou estabelecido ainda que eu e a minha colega estagiária e amiga Sandra Dias, iniciáramos o processo de observação em aulas de quatro das turmas atribuídas ao professor Pedro Barco e que, à posteriori, se decidiria, em que grupo ou grupos procederíamos ao trabalho de leccionação. O professor tutor Pedro Barco revelou-se bastante disponível e cooperante desde o início, acompanhando e apoiando todo o meu trabalho ao longo das diferentes fases da PES desde a integração no IE, passando pela observação e leccionação de aulas, conduzindo-me à reflexão crítica acerca de temas relacionados com pedagogia e ensino de línguas estrangeiras.

Os funcionários e restantes professores do IE reagiram sempre de forma bastante positiva à presença de estagiários, mostrando-se atenciosos e disponíveis para ajudar sempre que necessário. Este aspecto favoreceu a nossa excelente integração na instituição. Alguns dos professores de nacionalidade espanhola revelaram-se, inclusive, muito curiosos relativamente ao funcionamento dos estágios na área do ensino em Portugal, uma vez que diferem grandemente dos estágios realizados em Espanha, caracterizados pela sua brevidade e informalidade. Este aspecto alertou-me, desde logo, para as expectativas que a própria instituição tinha relativamente ao trabalho que viria a desempenhar como estagiária, à luz do que é comum ocorrer em Espanha. No decorrer das primeiras semanas, revelou-se óbvio que, como estagiária no IE, era esperado que observasse e leccionasse aulas, tal como previsto no Regulamento de Estágios. No entanto, não era esperado que houvesse uma maior intervenção no que respeita a actividades que envolvessem a Comunidade Escolar, contrariamente ao que é comum fazer-se em estágios em escolas portuguesas. Por todos os motivos anteriormente mencionados, devo concluir que a fase de integração na escola cooperante decorreu da melhor maneira possível, constituindo um ponto motivador e estimulante para o trabalho que posteriormente viria a realizar.

## **I.2 - Localização e funcionamento do *Instituto Español***

A criação do Instituto Espanhol *Giner de los Ríos* em Portugal data do ano de 1932. Localizado, desde o ano lectivo de 1975/1976, na Cruz Quebrada – Dafundo, mais precisamente na Rua Direita do Dafundo, nº40, o Instituto Espanhol de Lisboa assume-se como um prestigiado centro de ensino público dependente do *Ministerio de Educación y Ciencia de España* e homologado pelo Ministério de Educação Português. Como tal, o funcionamento do IE assemelha-se em muitos aspectos ao funcionamento das instituições de ensino em território espanhol.

No IE coexistem os quatro níveis de educação não universitários existentes em Espanha: *Educación Infantil* ( até aos 6 anos), *Educación Primaria* ( dos 6 aos 12 anos de idade), *Educación Secundária* ( entre os 12 e os 16 anos) e o *Bachillerato*, que, de carácter não obrigatório, precede a entrada no Ensino Superior. O facto de numa só instituição e num só espaço serem leccionados quatro níveis de ensino distingue este Instituto de qualquer outro em Espanha, onde, à semelhança de Portugal, existe a divisão dos diferentes níveis escolares em distintas instalações. Pelo facto de abranger quatro níveis de ensino o IE é considerado um *Centro Integrado*.

No que respeita à estrutura governativa do IE deve mencionar-se o Director e o Vice-Director e ainda os dois elementos da *Jefatura de Estudios*. Em caso de ausência do Director, as suas funções recairão sobre o Vice-Director, o *Jefe de Estudios de Secundaria* e o *Jefe de Estudios de Infantil y Primaria* sucessivamente. Para além de resolver problemas de assiduidade ou questões disciplinares dos alunos do ciclo de ensino pelo qual é responsável, o *Jefe de Estudios* acumula as funções de organizador de horários do sistema de *guardias*, coordenador de actividades em que participam estudantes do ciclo de estudos que lhe compete, apoiando ainda o trabalho dos *tutores*. O sistema de *guardias* e a *tutoría* equivalem respectivamente ao sistema de aulas de substituição e à função de Director de Turma do sistema português. O *Consejo Escolar* e o *Claustro de Profesores* são outros dois órgãos de governo do IE.

A maioria dos cerca de setenta e cinco professores constituintes do corpo docente do IE do passado ano lectivo é de nacionalidade espanhola, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. Os professores da *Educación Infantil* e *Primaria* agrupam-se em *Equipos de ciclo* e os professores de *Secundaria* e de *Bachillerato* organizam-se em departamentos didácticos, à semelhança do sistema português. No ano lectivo de 2009/2010 funcionaram no IE nove turmas de *Infantil*, dezoito de *Primaria*, doze da

*Enseñanza Secundaria Obligatoria*, denominada ESO, e quatro de *Bachillerato* constituídas por um total de 1057 alunos. No que respeita à admissão de alunos no IE, é dada prioridade a alunos de nacionalidade espanhola ou que tenham o espanhol como língua materna. No entanto, qualquer aluno de outra nacionalidade residente em Portugal terá acesso ao IE mediante a superação de um exame de língua castelhana, cuja elaboração e avaliação é da responsabilidade do *Departamento de Lengua y Literatura Castellana*. A *Comisión de Admisión de Alumnos* é um órgão do IE que reúne no início de cada ano lectivo com a função de avaliar as candidaturas para admissão de alunos.

À semelhança dos outros 610 centros de ensino apoiados pelo Ministério de Educação Espanhol em 49 países diferentes, o *Giner de los Ríos* nasceu e cresceu da tentativa de divulgação da língua e cultura espanholas. É neste contexto que alunos e colaboradores do IE devem obrigatoriamente comunicar em língua espanhola, à excepção das aulas em que a língua alvo seja outra, como é o caso da língua portuguesa, cujo ensino assume um carácter obrigatório a partir da *Educación Primaria*.

O ano lectivo de 2009/2010 decorreu entre sete de Setembro e vinte e três de Junho. O calendário escolar do IE difere do calendário das escolas portuguesas uma vez que além dos feriados nacionais portugueses são assinaladas ainda as comemorações espanholas.

As aulas têm a duração de 55 minutos e realizam-se consecutivamente durante todo o dia, à excepção de um intervalo de trinta minutos a meio da manhã, pelas 11:00 horas, e da pausa para o almoço. Subsistem algumas diferenças em relação ao sistema português no que respeita ao horário semanal. De modo a evitar dificuldades de acesso ao IE, os alunos de *Secundaria* e *Bachillerato* têm horários de entrada e saída diferentes dos alunos de *Infantil* e *Primaria*. Os alunos de *Secundaria* e *Bachillerato* têm aulas das 8:20 às 16:10 horas e os alunos mais novos das 8:30 às 16:00 horas. É notória a preocupação por parte do estabelecimento em reduzir a carga horária no último dia da semana: à sexta-feira, todos os alunos terminam as aulas cerca de uma hora mais cedo do que habitual. É evidente a menor carga horária dos alunos desta escola, embora este aspecto não obrigue à sua saída do recinto escolar. Existem inúmeras actividades extracurriculares nas quais os pais podem inscrever os seus educandos e assim ocupar parte ou o resto da suas tardes. Estas actividades são organizadas pela *Asociación de Padres de Alumnos*, a APA, à qual se destinam os lucros obtidos. Os alunos que não estejam inscritos nessas actividades deverão abandonar a escola no horário definido para o final das aulas. Algumas das actividades oferecidas pela APA são o Coro do

Instituto *Giner de Los Ríos*, actividades desportivas como o basquetebol e a ginástica rítmica ou ainda o grupo de teatro e as aulas de dança sevilhana. O Coro do Instituto, contrariamente às outras actividades, está aberto à participação não só de alunos mas também de professores e pais. As actividades extracurriculares são previamente apresentadas e aprovadas pela Direcção do Instituto. No final de cada ano lectivo, realiza-se a denominada *Jornada de Las Puertas Abiertas* que permite o acesso sem restrições ao IE. Ao longo deste dia, pode participar-se em actividades organizadas pelos distintos grupos de actividades extracurriculares e conhecer melhor o funcionamento do estabelecimento de ensino. Ao longo do ano lectivo, procede-se à dinamização de outras actividades e comemorações tais como a Festa de Natal, o *Día de La Hispanidad* ou o *Día Mundial del Medio Ambiente*, entre outros.

O IE possui dois *comedores* com capacidade para 550 alunos e um bar, de modo a servir as necessidades de alunos e colaboradores. Tanto as cantinas como o bar são geridas por uma empresa de *catering* contratada pela administração do instituto. Ambos os serviços se localizam no edifício de primária. Os alunos podem optar por almoçar no IE, mediante pagamento mensal ou trimestral do serviço, ou trazer de casa o almoço pagando apenas uma taxa de utilização da cantina.

Existe também o serviço de transporte de alunos que tem como objectivo tornar mais fácil o acesso ao Instituto. Os alunos de *Educación Infantil* e *Primaria* têm prioridade, no entanto, todos os alunos podem usufruir desse mesmo serviço, mediante inscrição e pagamento. Os circuitos desses autocarros são estabelecidos anualmente de acordo com as moradas dos alunos inscritos. No ano lectivo 2009/2010 circularam três autocarros ao serviço do *Instituto Giner de Los Rios* com circuitos bastante diversificados.

A avaliação é contínua e formalizada trimestralmente. As classificações são atribuídas de 0 a 10 de acordo com o sistema espanhol.

À semelhança do tradicional Livro de Ponto, existe uma folha denominada *Registro Diario de Clase* onde o professor regista sumariamente informação relativa à hora, disciplina e conteúdos leccionados em cada tempo lectivo. Estas folhas são posteriormente arquivadas num dossier que se encontra na sala de professores. O controle da assiduidade é efectuado electronicamente através do recurso a um aparelho apelidado de “Tamagoshi” entre a comunidade escolar. Esta modalidade de registo de faltas permite um controlo mais rápido e eficaz da assiduidade dos alunos. Existe mesmo a possibilidade de os pais obterem informação relativa à assiduidade e

aproveitamento dos seus educandos através da página electrónica do Instituto. Para aceder a essa informação, estes devem inserir uma palavra passe que lhes é atribuída mediante requisição pelos serviços administrativos.

### **I.3. Infra-estruturas**

O IE é actualmente composto por três edifícios principais. Cada um dos edifícios destina-se a aulas de um ou mais níveis de ensino e alberga diferentes serviços da instituição. Os três edifícios principais são os denominados *Edificio Noble*, *Edificio de Secundaria* e o *Edificio de Primaria*.

O edifício mais antigo é o *Edificio Noble*, que ocupa as instalações do Palácio Quinta São João do Rio. Esta construção, datada da segunda metade do século XVII, foi um palácio de veraneio pertencente ao Marquês de Pombal. No interior desta construção tipicamente pombalina, localizam-se os serviços administrativos do IE, tais como a Secretaria, a Sala de Direcção e do Vice-Presidente e respectivas salas de espera. O Salão Nobre, também situado neste edifício, é utilizado para receber algumas personalidades que visitam o Instituto e ainda para acolher os pais dos alunos em festas e acontecimentos que envolvam a comunidade educativa. Neste edifício localiza-se ainda a APA, *Asociación de Padres de Alumnos*, cujo papel se revela indispensável pois, como foi anteriormente mencionado, é esta associação que organiza todo um conjunto de actividades extracurriculares dentro do recinto escolar.

O edifício de *Educación Secundaria* é um edifício moderno, cuja arquitectura possibilita que todas as salas tenham janelas, permitindo a entrada de luz natural. As salas de aula e laboratórios deste edifício são bastante luminosos. No rés-do-chão, à entrada do edifício, situam-se a *Conserjería* e duas salas para *Recepción de Padres y Madres*. Ainda neste piso estão localizadas algumas salas devidamente equipadas para o ensino de música, desenho e tecnologias (*Aula de Música*, *Aula de Dibujo* e *Aula de Tecnologia*), dois laboratórios (*Laboratório de Física e Química*, *Laboratório de Biología y Geología*), uma sala destinada a um departamento escolar (*Departamento de Dibujo*) e a única sala de professores do IE.

A sala de professores do *Edificio de Secundaria* é uma sala espaçosa, luminosa, agradável e convidativa. Para além do mobiliário usual, como é o caso da mesa central, cadeiras e sofás, existe um cacifo para cada professor, um armário destinado a cada departamento, painéis informativos relativos a actividades dentro e fora da escola,

informação sindical, horários de *tutorias*, entre outro tipo de informação. Na sala de professores, existem outras duas pequenas salas: a Sala de *Edición y Gestión*, onde os professores podem trabalhar com um dos dois computadores à sua disposição com ligação à Internet e a *reprografía* onde há uma fotocopiadora e alguns arquivos para consulta. Diariamente chegam à sala de professores um jornal Português (Diário de Notícias) e dois jornais Espanhóis (*El Mundo* e o *El País*), permitindo aos docentes manter-se informados sobre o seu país. O primeiro piso deste edifício é maioritariamente ocupado por salas de aula. Como o próprio nome do edifício indica, as salas de aula nele existentes são ocupadas por turmas que frequentam um dos quatro anos que compõem a *Educación Secundaria Obligatoria* ou ESO. Apenas uma das salas é ocupada por uma turma de *Bachillerato*. Neste piso, situam-se alguns departamentos curriculares (Departamento de Matemática, Francês e Filosofia), o *Departamento de Orientación*, a *Jefatura de Estudios* e a *Aula de Informática 1*, devidamente equipada com cerca de 30 computadores, um quadro digital e um projector. No *Departamento de Orientación*, os alunos podem ser aconselhados em relação às futuras escolhas profissionais. À semelhança da sala de informática, de desenho e música, os laboratórios deste edifício estão equipados com um projector e um quadro digital. Uma vez que nas salas de aula multidisciplinares não existem quadros digitais, estas salas melhor equipadas são de uso comum mediante marcação prévia. Para que tudo funcione eficazmente, os horários foram pensados para que exista em cada hora lectiva uma sala com quadro digital e projector à disposição de qualquer professor ou grupo de alunos. O horário relativo à disponibilidade dessas salas encontra-se afixado na sala de professores, permitindo a todos aceder aos equipamentos disponíveis. Existe um pátio interior no centro deste edifício onde são expostos trabalhos dos alunos com bastante frequência. Neste pátio, há também cacifos que podem ser usados pelos alunos mediante requisição e entrega de uma caução. Esta requisição deve ser feita no início do ano lectivo. Em cada um dos pisos deste edifício existem, obviamente, instalações sanitárias, sendo de destacar a existência de sanitários adaptados a pessoas com deficiências motoras. O edifício tem uma rampa de acesso à entrada que permite que todos os elementos da comunidade educativa alcancem o rés-do-chão. Porém, curiosa e ironicamente, não existe em todo o IE um único elevador que permita o acesso ao primeiro ou mesmo ao segundo andar como é o caso do Edifício de *Infantil e Primaria*.

Os alunos mais jovens do IE têm aulas no denominado *Edifício de Infantil y Primaria*. Não existe sala de professores para os docentes de Infantil e Primária pois estes agrupam-se por ciclos de ensino, existindo para cada um destes ciclos uma pequena sala onde os seus elementos se reúnem. Este é o edifício de maior dimensão e, para além de acolher nove turmas de Infantil e dezoito turmas de Primária, é o edifício onde se situam as duas cantinas do Instituto, o bar ou *cafetería* e três bibliotecas. A existência de duas outras salas de Informática, uma sala denominada *Aula de Audiovisuales* e duas *Aulas de Desdoble*, usadas com o propósito predefinido de desdobrar uma turma, fazem com que este edifício seja igualmente bastante utilizado pelos alunos mais velhos da *ESO* e *Bachillerato*. O *Salón de Actos*, local reservado à realização de conferências, visionamento de filmes e algumas celebrações, é um outro espaço indispensável ao bom funcionamento do IE e encontra-se situado neste edifício. Ainda neste edifício existe uma reprografia ao serviço dos professores, uma *enfermería* dirigida por uma técnica de saúde especializada e vários departamentos pertencentes ao Ensino Secundário como é o caso do *Departamento de Lengua Castellana y Literatura*.

No que respeita a espaços exteriores, existem no IE dois campos desportivos ao ar livre e um pavilhão coberto para a prática de educação física. No *recreo*, os alunos de *Educación Infantil*, tal como os alunos de *Primaria*, têm um pátio à sua disposição onde podem usufruir de uma zona coberta. No que respeita a outros espaços de convívio entre os alunos, existem as instalações da *Asociación de Alumnos*, que só deve ser frequentado pelos mesmos em períodos não lectivos.

Antes do IE se estabelecer nas suas actuais instalações, o palacete que presentemente se designa por *Edifício Noble* tinha uma capela adjacente. O local onde existia essa capela foi dividido em dois espaços diferentes que, na maior parte do tempo, se encontram fechados e que correspondem ao actualmente chamado *Lucernario* e ao Museu do Instituto. Provavelmente, os visitantes do Instituto ignoram a existência destes espaços uma vez que se encontram quase sempre fechados. O *Lucernario*, cujo nome se deve à clarabóia existente no seu tecto abobadado, é um local onde estão expostos móveis, livros, ou mesmo peças antigas relacionadas com a vida académica do Instituto, tal como no pequeno e organizado Museu onde, ao entrarmos, se torna clara toda a história da instituição. Este museu foi criado e aberto há quatro anos, aquando da celebração dos 75 anos do IE. Através de painéis explicativos, cronologias e vitrinas repletas de livros, é possível aperceber-nos da tradição que envolve a comunidade escolar desta instituição de ensino.



Existem três bibliotecas no *Giner de los Ríos*. A Biblioteca Ángel Campos Pámpano, assim denominada em honra do recentemente falecido antigo Director do IE, é a maior das Bibliotecas deste espaço escolar. Destina-se essencialmente aos alunos de *Secundario* e *Bachillerato* e coloca à disposição dos alunos uma série de livros que podem ser requisitados pelos mesmos ou ainda pelos professores para trabalhar em sala de aula. A esta biblioteca é atribuído o nome de Biblioteca Geral uma vez que as restantes duas bibliotecas se destinam a um público bastante mais específico - Biblioteca Infantil e a Biblioteca da Primária. Estas duas últimas são espaços adequados aos seus usuários, têm bastante luz e são muito acolhedoras e cheias de cor. A existência de bons recursos à disposição de professores e alunos nas Bibliotecas Escolares revela-se um aspecto primordial para o funcionamento das aulas e aquisição de saberes.

As salas de aula do IE oferecem excelentes condições de trabalho. À imagem das restantes instalações da escola, as salas de aula são espaços luminosos, cuja temperatura é agradável, sendo mantida mediante um sistema de aquecimento central instalado em toda a escola. As salas de aula estão também bem equipadas, existindo em cada uma um computador com acesso à Intranet da escola, uma televisão e um DVD, permitindo que professores e alunos possam rapidamente fazer uso de conteúdos digitais. Embora não haja quadro digital interactivo, existe um quadro em cada sala. Na parede, ao lado de cada quadro escolar, encontra-se uma mensagem pertinente para o contexto escolar que é *Comunícate en Español*. No IE, cada turma tem aulas numa só sala durante todo o *curso* escolar, facto que implica que sejam os professores e não os alunos a deslocar-se no final de cada tempo lectivo. A sala é atribuída ao grupo no início do ano lectivo e ao lado da porta de cada sala é perfeitamente visível uma placa identificativa da turma que aí se encontra. Uma vez que as salas são fixas, existe ainda na porta de cada sala uma listagem dos alunos que constituem a turma para sua mais fácil identificação.

#### **I.4. O professor tutor Pedro Barco Corbacho**

O professor Pedro Barco Corbacho é de nacionalidade espanhola e licenciado em *Filología Hispánica*. Iniciou a sua actividade profissional em 1972, tendo trabalhado não só em Espanha como também em Marrocos, onde serviu o *Ministerio de Educación Español* ao longo de seis anos. O professor leccionou em estabelecimentos de ensino secundário e em universidades, onde foi responsável pela Formação Inicial de

Professores de Espanhol. É professor do IE de Lisboa desde o ano lectivo de 2008/2009. Durante o ano lectivo de 2009/2010, o professor Pedro Barco é responsável pelo ensino de *Lengua Castellana y Literatura* a seis turmas de cinco níveis diferentes da *Educación Secundaria*, o 1º, 2º e 4º de ESO e o 1º e 2º de *Bachillerato*. Para além das dezoito horas lectivas semanais divididas entre as aulas destes seis grupos, o professor tem atribuídas cinco horas não lectivas semanais: duas horas respectivas à sua função de *tutor* (equivale ao cargo de Director de Turma do sistema português), duas horas de *guardia* (equivalentes às horas de substituição) e uma hora destinada a uma reunião do Departamento de *Lengua Castellana y Literatura*. Para além destas horas, o professor Pedro Barco, tal como os restantes professores do IE, tem uma hora semanal para atendimento de pais de todos os seus alunos, incluindo aqueles que não pertencem à sua direcção de turma ou *tutoría*.

## **II – Período de Observação de Aulas**

O período de observação de aulas decorreu entre Outubro de 2009 e Fevereiro de 2010. Inicialmente, procedi ao trabalho de observação em quatro das turmas do professor Pedro Barco Corbacho, nomeadamente as turmas de 1º e 4º de *ESO* e as turmas de 1º e 2º de *Bachillerato*. De acordo com as características dos grupos e as estratégias postas em prática pelo professor para a leccionação de conteúdos em cada turma, direccionei a observação para questões mais concretas que fossem úteis para o meu progresso como docente. Deste modo, numa segunda fase da observação nas turmas de 1º e 2º de *Bachillerato*, optei por focar a minha atenção em questões relativas ao papel do professor e na turma de 4º de *ESO* foi possível assistir a aulas de *tutoría*, permitindo-me reflectir acerca do papel e das funções que acarreta o cargo de *tutor* ou seja, director de turma.

A partir de Janeiro, restringi a observação de aulas às turmas de 1º e 4º de ESO, respectivamente equivalentes ao sétimo e décimo anos do sistema educativo português. A opção de restringir o foco da minha observação prendeu-se com aspectos relacionados com a maior semelhança entre os conteúdos leccionados nas aulas destas turmas e a realidade dos conteúdos do Programa de Espanhol do Ministério da Educação Português. Estive semanalmente presente nas aulas destes dois grupos até ao final do mês de Maio e foram integralmente cumpridas as exigências do regulamento de estágio da FCSH.

Para além de todas as aprendizagens realizadas, a observação revelou-se primordial para a posterior fase de leccionação de aulas, pois foi com base nesta que foi tomada a opção de trabalhar com a turma 1º de ESO. Esta opção decorreu da análise e reflexão acerca dos aspectos observados, adiante mencionados e descritos. O facto da observação inicial ter sido concretizada em aulas de quatro grupos diferentes acarretou inúmeras vantagens, pois permitiu um contacto com quatro grupos de alunos com idades e motivações diferentes, conduzindo-me a uma reflexão acerca da necessidade de assumir posturas e adaptar estratégias significativamente diferentes de acordo com o público-alvo.

## **II. 1 - As turmas de 1º e 2º *Bachillerato***

As turmas de 1º e 2º de *Bachillerato* a cujas aulas assisti, são turmas constituídas por alunos entre os dezassete e os dezoito anos de idade. Existem apenas duas turmas de cada nível mencionado e, por essa razão, são turmas bastante numerosas (entre 30 e 35 elementos) em comparação com as turmas de *Educación Secundaria*. Estas turmas de *Bachillerato* reúnem alunos do IE que, ao terminar a *Educación Secundaria Obligatoria*, optam por continuar a estudar de acordo com o sistema educativo espanhol e que, na sua maioria, pretendem ingressar no ensino universitário em Espanha. Para tal, estes alunos terão de ser aprovados num exame de *Selectividad*, que lhe dará acesso à Universidade Espanhola. Revelou-se importante conhecer o tipo de trabalho que é realizado com vista à aprovação no exame de *Selectividad*. Todos apresentam um excelente nível de língua espanhola, o que se deve ao facto de estudarem no IE há bastantes anos, alguns desde a *Infantil*. Encontram-se num estágio de aprendizagem e aperfeiçoamento linguístico bastante avançado, aproximando-se do nível de um falante nativo e autocorrigindo-se em tempo real.

## **II. 2 - O papel do professor**

As aulas das turmas de *Bachillerato* decorreram naturalmente e sem grandes incidentes. Porém, na minha opinião, a dimensão das turmas de *Bachillerato* não permitiu a criação de um ambiente tão favorável à aprendizagem, nem a concretização de aulas tão profícuas ou a obtenção de resultados igualmente positivos aos obtidos nas turmas de 1º e 4º de ESO, compostas por menos de dezasseis alunos. O maior número

de alunos foi, inclusive, uma das razões para que a disciplina em sala de aula fosse difícil de manter, dada a constante necessidade de o professor apelar à atenção e ao melhor comportamento dos alunos. A regra do IE materialmente presente em cada sala de aula (*Comunicate en español*) revelou-se mais difícil de cumprir ao tratar-se de uma turma extensa. Embora a maior parte dos alunos já estivesse no interior da sala de aula no momento da chegada do professor, alguns elementos da turma revelaram problemas de pontualidade e assiduidade, chegando constantemente atrasados à aula, entrando sem pedir permissão. Muitos dos alunos revelaram ter uma fraca noção de regras de conduta, não trazendo, por vezes, o material para a escola ou não realizando as tarefas pedidas dentro da sala de aula ou como trabalho de casa.

Foi no contexto da observação das aulas deste grupo que se tornou mais óbvia a complexidade do papel do professor que deve necessariamente desenvolver diferentes competências e assumir distintas atitudes e posições de acordo com o momento da aula e os comportamentos e necessidades dos seus educandos.

O papel do professor é extremamente complexo na medida em que ensinar e educar ultrapassam a mera transmissão de conhecimentos. Ser professor passa por formar consciências críticas e pela criação de condições para que o aluno se torne autónomo e competente, neste caso competente numa língua estrangeira. Embora o aluno seja o centro do processo de ensino/aprendizagem e todas as opções didácticas devam ser tomadas em função das suas características e objectivos, é importante reflectir acerca do papel do professor como potenciador das aprendizagens. Nas aulas das turmas de 1º e 2º *Bachillerato* que observei, foi possível ver o professor Pedro Barco assumir inúmeras posturas face aos alunos no decorrer das actividades por ele planificadas. Em momentos de exposição de conteúdos ou de manutenção da ordem e disciplina em sala de aula através da imposição de regras de conduta, revelou-se essencial assumir um papel bastante mais associado ao ensino tradicional que é exactamente o papel de *controller* (Harmer:2003). No entanto, de acordo com a tipologia de exercícios e actividades desenvolvidas, o professor assumiu uma conduta diferente. Assumiu o papel de organizador pois coube-lhe planificar e organizar as diferentes fases das suas aulas, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos sem esquecer o aspecto primordial para o funcionamento de qualquer actividade que é dar instruções claras e precisas para que estas possam decorrer sem incidentes. O aluno deve saber o que vai fazer e qual a sua meta, sem esquecer os passos que deve dar para a atingir. No âmbito desta função organizadora, cabe ainda ao professor escolher o

tipo de trabalho a realizar (individual, em pares ou grupo). Usando a terminologia de Harmer (2003), o professor agiu frequentemente como *assessor* no momento de dar o *feedback* aos alunos em relação à sua prestação, corrigir e avaliar os seus produtos linguísticos, tentando ser sempre justo através da predefinição de parâmetros de avaliação e consequente avaliação qualitativa e quantitativa. No decorrer das actividades revelou-se um importante impulsionador – *prompter* (Harmer:2003) - das próprias actividades por ele planificadas, tendo constantemente estimulado e motivado os seus alunos a um maior envolvimento e participação na aula, apoiando-os e encorajando-os, de modo a contribuir para a obtenção de maiores progressos. O professor colocou-se à disposição dos alunos no papel de *resource* (Harmer: 2003), esclarecendo dúvidas e transmitindo os conhecimentos necessários à progressão dos mesmos, tornando-se inclusive participante nas actividades postas em prática na sala de aula. Foram visivelmente assumidas várias posturas activas sem nunca deixar de observar as reacções, motivação, interacção e cooperação e, consequentemente, avaliar os resultados dos alunos. Tal como o professor Pedro Barco, cada professor deve adoptar uma postura adequada aos vários momentos em sala de aula, estando na posse do conhecimento relativo aos diferentes métodos de ensino da língua e fazer uso dos mesmos da melhor maneira, adaptando-os às características de aprendizagem dos seus alunos. Tal, no entanto, só é possível se o professor desenvolver competências de observação e se mantiver constantemente em formação.

### **II. 3. Formação contínua**

Foi neste contexto que, nos dias cinco e seis de Março do presente ano, participei no *II Foro de Español Internacional en Portugal*. Este *foro* teve lugar nas instalações da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, em Lisboa, e reuniu especialistas, professores e estudantes de didáctica do ensino de Espanhol como língua estrangeira. Revelou-se um importante ponto de encontro para troca de ideias e vivências relativamente à experiência como estagiária e futura professora, permitindo-me adquirir e reciclar conhecimentos acerca de vários aspectos essenciais para uma correcta prática lectiva. Foram tratados e trabalhados temas que viriam a ser essenciais para a leccionação de aulas ao longo do estágio ou PES, tais como a avaliação de competências de oralidade e de escrita, a própria gestão da aula ou ainda o uso de materiais audiovisuais em contexto de sala de aula, entre

outros. A recolha de materiais, a possibilidade de conhecer novos manuais ou outros recursos postos à disposição pela editora SGEL, presente no evento, foram aspectos de primordial importância.

## **II. 4. A turma de 4º de ESO**

A turma de 4º de ESO é uma turma constituída por dezasseis alunos: onze raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Tal como foi anteriormente mencionado, o 4º de ESO equivale ao décimo ano do ensino português. Porém, contrariamente ao que acontece no sistema educativo português, no sistema espanhol a escolha da área de estudo a seguir apenas ocorre no final do décimo ano ou 4º de ESO, adiando por um ano a decisão por vezes tão difícil de tomar. No decurso das aulas deste grupo, foi claramente observável o saudável relacionamento construído entre o professor e os alunos. Verificaram-se alguns problemas de assiduidade, visto a turma só ter estado completamente presente em um terço das aulas assistidas. No que respeita ao nível de língua, todos os alunos dominam a comunicação em língua espanhola, embora tenham sido detectadas lacunas relativamente à produção escrita e ao problema das interferências linguísticas.

### **II. 4.1. A *tutoría* de 4º de ESO**

A turma de 4º de ESO assiste na totalidade a aulas de 13 disciplinas diferentes, entre elas à disciplina de *Lengua Castellana y Literatura*. Esta disciplina é leccionada diariamente pelo Professor Pedro Barco Corbacho, sendo que a aula de sexta-feira é considerada hora de *tutoría*. Esta aula semanal de *tutoría* funciona como uma hora em que o professor, na função de *tutor*, ou seja, director de turma, conduz ao debate de temas relevantes para os alunos, tentando resolver diversos aspectos relacionados com o decorrer das aulas, aproveitamento, possíveis problemas de assiduidade ou indisciplina e ainda a participação em projectos a nível de escola. O facto de o horário de cada turma do IE incluir um tempo lectivo semanal utilizado para o debate destes aspectos, revelou-se uma mais valia não só na prevenção e resolução de alguns desses problemas como também no estreitamento da relação entre professor e alunos, por sua vez visivelmente favorecedora dos próprios resultados dos discentes. Para além de lidar com as questões acima mencionadas, é da responsabilidade do professor tutor o estabelecimento e

manutenção do contacto com os encarregados de educação e aspectos relacionados com a avaliação.

#### **II . 4.2. Materiais auxiliares e estratégias de ensino**

O manual adoptado para o 4º de ESO no ano lectivo 2009/2010 foi *Lengua y Literatura 4 – Educación Secundaria* da editora Espanhola Anaya. O professor recorreu ao manual sempre que necessário de modo a trabalhar os temas obrigatórios do programa, alternando aulas de gramática e funcionamento da língua com aulas cujo objectivo passou pelo ensino de literatura, nunca descurando aspectos socioculturais. O manual revelou-se extremamente completo, tratando todos os temas e contendo uma vasta tipologia de exercícios no âmbito do Programa definido. Por esse motivo, não surgiu a necessidade de entregar fichas informativas ou de trabalho aos alunos. Porém, de modo a diversificar as actividades e estratégias em contexto de sala de aula, aspecto considerado primordial no contexto de ensino de línguas estrangeiras, o Professor Pedro Barco Corbacho recorreu frequentemente às novas tecnologias, mais precisamente à Internet. Isto foi possível pois a sala onde têm lugar as aulas do 4º de ESO, à semelhança de todas as salas do IE, está muito bem equipada. O professor Pedro Barco fez constantemente uso dos recursos tecnológicos disponíveis, incluindo nas aulas deste grupo o visionamento de vídeos, audição de poemas musicados, leitura e audição de textos e exercícios que se encontram online como estratégia para o ensino de temas de literatura. A leitura online e posterior análise de textos líricos e narrativos, precedida do visionamento de vídeos biográficos, foi uma estratégia posta em prática pelo professor tutor no decorrer das suas aulas. A abertura ao comentário, discussão e aceitação da interpretação dos alunos revelou-se uma constante na metodologia utilizada pelo docente. A dramatização de texto também foi uma das estratégias de leitura utilizadas. Este facto, que inicialmente causou alguma estranheza, acabou por não prejudicar o bom funcionamento das aulas. Uma das estratégias postas em prática no que respeita à avaliação das aprendizagens e progresso dos alunos é a frequente realização de pequenos testes, que alternam temas de língua com temas de literatura.

## **II. 5 . Recurso às novas tecnologias**

A Internet provocou enormes alterações em todo o Mundo e, consequentemente, transformou o contexto educativo. Para além da formação à distância, a Internet entrou na sala de aula (ensino presencial) com todas as suas vantagens e desvantagens e abriu novas possibilidades no ensino, revelando-se particularmente útil face ao ensino de línguas, permitindo o acesso em tempo real a material autêntico, de modo simples e económico.

O recurso à Internet revelou-se uma opção extremamente vantajosa no contexto das aulas da turma de 4º de ESO. As excelentes condições da sala de aula e o fácil e rápido acesso à Internet permitiram tornar o ensino de língua e literatura castelhanas bastante mais dinâmico. Nas aulas a que assisti, a Internet foi utilizada como recurso para a realização de actividades planeadas com vista à recepção de conteúdos linguísticos, orais ou escritos. Contudo, pode planificar-se uma aula em que o aluno se assuma como emissor de conteúdos escritos, como o caso da interacção escrita através do envio de e-mails ou da participação em fóruns. O facto de a Internet ser um recurso familiar aos discentes facilita o seu uso em sala de aula, potenciando a motivação dos alunos e, consequentemente, o seu maior empenho e autonomia, favorecendo o seu progresso. O uso deste recurso obriga a uma cuidadosa planificação de aulas, sendo essencial ter em conta que poderá estar temporariamente indisponível. Por outro lado, os conteúdos online nem sempre estão disponíveis ou são totalmente credíveis, revelando-se prioritário que o professor verifique previamente a sua veracidade, dada a falta de controle dos conteúdos publicados.

## **II. 6. Estruturação do processo de observação de aulas**

Inicialmente, efectuei uma observação informal, registando aspectos que me parecessem relevantes no decorrer das aulas. Contudo, no decorrer da segunda semana, tornou-se clara a necessidade de pôr em prática uma observação mais formal, criando ferramentas de trabalho que permitissem alcançar resultados mais objectivos e passíveis de comparação e reflexão crítica. De modo a facilitar todo o processo de observação de aulas, foram definidos tópicos de observação para cada aula ou grupo de quatro aulas e construídas pequenas grelhas de observação que permitiram uma melhor caracterização da turma, no que respeita a atitudes e comportamentos.



O trabalho de observação incidiu também sobre alguns aspectos relacionados com o funcionamento das aulas, tais como: os rituais e métodos de abertura e encerramento das mesmas, a linguagem utilizada em sala de aula, o modo como o professor dá instruções para realização de tarefas ou como introduz um tópico gramatical ou de aquisição de vocabulário. A tipologia de exercícios escolhida, os diferentes papéis do professor, as estratégias utilizadas, as diferentes metodologias postas em prática e as competências trabalhadas, são exemplos de outros tópicos de observação tidos em conta. No que respeita aos alunos, foi extremamente útil a observação das suas reacções aos temas, tarefas e exercícios trazidos para a sala de aula e ainda o tempo necessário para a concretização dos mesmos. A qualidade dos resultados obtidos pelos alunos aquando do trabalho individual, em pares ou em grupo, a atitude do professor e a reacção dos alunos relativamente à correcção do erro, revelaram-se aspectos determinantes no momento da minha própria planificação e leccionação.

## **II . 7. As vantagens da observação**

A maior vantagem deste período inicial de observação consiste na possibilidade de ter um conhecimento mais efectivo do organismo *turma* e de cada um dos seus elementos constituintes, de modo a poder adaptar as aulas às suas necessidades e interesses. Igualmente vantajoso é o facto de o professor estagiário se aperceber que ser professor não passa só pela leccionação e que o mesmo deve desenvolver a capacidade de observação em contexto de aula como ferramenta de enriquecimento profissional e como fonte do sucesso dos seus alunos e do seu próprio sucesso enquanto educador. A observação revela-se importante para a tomada de decisões que faz parte do dia a dia de um professor e é, sem dúvida, uma capacidade que cada docente deve desenvolver de modo a tornar mais efectivo o seu trabalho (Wajnryb:2007). É importante que o professor tenha como base da sua actividade todo um conjunto de conhecimentos teóricos. No entanto, é esta capacidade de observar que acaba por conduzir o professor a uma tomada de decisões que acredita serem verdadeiramente adequadas ao grupo que tem perante si.

A observação sistemática das aulas destas turmas revelou-se um factor primordial para o meu percurso formativo. O papel de observadora em sala de aula permitiu-me ter tempo para reflectir acerca de vários aspectos da planificação e

leccionação de aulas, sem esquecer a questão do complexo papel do professor para, através desse processo, aprender e enriquecer todo o meu percurso posterior. A observação revelou-se uma valiosa ferramenta de trabalho e permitiu-me ter uma perspectiva bastante diferente da que eu tinha do funcionamento de uma aula, uma vez que, durante a leccionação, o professor tende a limitar equivocadamente a sua acção, concentrando-se demasiado no objectivo, nos procedimentos e no funcionamento da mesma, mais que nos próprios alunos, nas suas acções e reacções, sendo difícil assegurar se a aquisição de conhecimentos está verdadeiramente a ter lugar (Wajnryb:2007). O processo de observação revelou-se complexo uma vez que implicou a prévia elaboração de tabelas de observação e a posterior reflexão, análise e interpretação dos dados recolhidos.

Se a observação de aulas do 1º e 2º de *Bachillerato* e do 4º de ESO foi extremamente útil para a minha formação como professora, a minha presença nas aulas da turma de 1º de ESO revelou-se uma vantagem na posterior fase de leccionação.

## **II. 8. A disciplina de *Comunicación Oral y Escrita***

No IE é atribuída grande importância à componente linguística e comunicativa, dado que a maioria das aulas decorre em língua espanhola, que, por sua vez, é língua estrangeira ou língua segunda para a maioria dos alunos. Por este motivo, o aproveitamento dos alunos nas restantes disciplinas advém, entre outros motivos, de um bom nível de espanhol. Para além de frequentarem as aulas comuns aos restantes alunos do mesmo nível de ensino, os alunos com algumas dificuldades ou pequenas lacunas na compreensão e produção linguística em espanhol, são encaminhados para aulas da disciplina de *Comunicación Oral y Escrita* (COE) que funcionam como um *Refuerzo de Lengua*. Como aula de reforço linguístico, a disciplina de COE não tem um programa definido a seguir. Estas aulas têm como grande finalidade o desenvolvimento das competências de compreensão e produção linguística dos alunos e funcionam como uma disciplina paralela às aulas de *Lengua Castellana y Literatura*, obrigatórias para todos os alunos do 1º de ESO. Uma turma de COE pode ser composta por alunos provenientes de várias turmas. Este é o caso da turma de *Comunicación Oral y Escrita* (COE) de 1º de ESO que é constituída por alunos provenientes de duas turmas: 1º ESO B e C.

## **II. 8. 1. A turma de 1º ESO – Primeiras impressões**

Ao entrar na sala onde procederia à primeira observação de uma aula de COE da turma 1º ESO, levava comigo a ideia de que os alunos que teria perante mim seriam alunos com um nível de Espanhol inferior em relação ao dos outros grupos a cujas aulas assistira, dado o cariz de reforço linguístico da disciplina. As minhas expectativas foram rapidamente superadas uma vez que a maior parte dos alunos comunicava em língua espanhola com fluência e utilizando uma grande variedade lexical. A enorme abertura e aceitação dos alunos à minha presença foi evidente, tendo-se estabelecido uma boa relação entre mim e a turma desde o primeiro momento. Embora nas primeiras aulas tivesse agido somente como observadora, tornei-me, a pedido do orientador, um elemento mais activo, enquanto elemento de apoio e orientação dos alunos na concretização das tarefas. Este factor teve consequências relevantes no meu processo de aprendizagem, pois permitiu-me ter um conhecimento mais efectivo do grupo em geral e dos alunos em particular.

Apesar de ser composta por adolescentes extremamente criativos, activos e dinâmicos, manifestando-se obvia a necessidade comum a todos de trabalharem para alcançar o objectivo desejado, a turma de COE de 1º de ESO revelou-se uma turma bastante heterogénea no que respeita aos níveis de língua e motivação.

Ao longo deste período de observação, tornou-se evidente a facilidade manifestada pelos alunos no que respeita às competências de recepção linguística (*Escuchar y Leer*) e a subsistência de ligeiras imperfeições ao nível das competências produtivas (*Hablar y escribir*), resultantes da fossilização de erros ou ainda de interferências linguísticas com a língua materna. Os discentes revelaram um bom nível de conhecimento geral para a sua idade e mostraram-se sempre interessados nas actividades propostas, à excepção das actividades demasiado extensas ou quando as aulas se limitavam à típica leitura e compreensão de texto.

No que respeita à motivação e gosto pela aprendizagem da língua, destacaram-se pela negativa, desde o primeiro momento, dois elementos cuja participação era praticamente nula e que, sempre que solicitados pelo professor, reagiam com insegurança e mesmo algum desinteresse, consequência provável do seu nível elementar de domínio da língua.

## **II. 8.2. Caracterização da turma de COE de 1º de ESO**

A turma de COE de 1º de ESO é constituída por catorze alunos cuja faixa etária se situa entre os doze e os treze anos de idade (três raparigas e onze rapazes). Na terceira semana de observação de aulas no IE, surgiu a necessidade de pedir aos alunos o preenchimento de um pequeno inquérito, para perceber melhor a sua relação com o idioma castelhano e ainda algumas das suas reacções em contexto de sala de aula. As informações recolhidas, juntamente com os dados transmitidos pelo professor orientador, permitiram uma reorientação do foco da minha observação e posterior tomada de decisões, no momento da preparação das aulas. A análise dos dados obtidos permitiu saber que, destes catorze alunos, apenas dois nasceram em Espanha. No entanto, são cinco os que indicam a língua castelhana como sua língua materna pois, embora tenham nascido em Portugal, os pais são provenientes de países hispânicos. Dez destes alunos estudam no IE desde a *Enseñanza Infantil*, o que contribui para que o seu nível de espanhol seja bastante bom, e os restantes quatro entraram para o estabelecimento de ensino no presente ano lectivo. Dois destes quatro estudantes que mais recentemente ingressaram no Instituto são de origem espanhola e, portanto, não revelam dificuldades ao nível da língua. Porém, os outros dois alunos são portugueses, e mencionam que nenhum dos pais fala espanhol justificando, deste modo, a sua insegurança e desmotivação observada em contexto de sala de aula face à língua espanhola. O único contacto que estes alunos tiveram anteriormente com o idioma espanhol foram algumas aulas privadas com o intuito de aprovar o teste de admissão no IE. Foi possível concluir que a turma é composta por alunos que se encontram em três situações distintas: (i) alunos de nacionalidades hispânicas que comunicam em espanhol com os pais e noutros contextos fora do âmbito escolar; (ii) alunos que são portugueses e que estudam espanhol desde crianças, mas que só falam espanhol na escola porque os seus pais não falam o idioma; (iii) alunos que recentemente iniciaram o estudo e o contacto com a realidade do idioma espanhol.

## **II. 8. 3. A escolha da turma de 1ª ESO para a leccionação de aulas**

A análise dos dados obtidos através da observação de aulas e da aplicação deste pequeno inquérito contribuiu para a eleição da turma de 1º de ESO. Tornou-se óbvio, desde o início, que, ao trabalhar com este grupo me depararia com alguns desafios e

questões semelhantes às que no futuro teria de enfrentar como professora de Espanhol Língua Estrangeira, tais como a heterogeneidade da turma, que revelou ser uma *mixed ability class* (Harmer: 2003) ou a dificuldade em ensinar os alunos com vista a evitar as interferências linguísticas. Esta escolha seria ainda positiva para o grupo de alunos, em particular para aqueles que tinham mais dificuldades e necessidade de apoio. Devido à sua fraca motivação, um dos grandes objectivos seria tentar entusiasamá-los e motivá-los e trabalhar com eles mais de perto. Além disso, os conteúdos de passível leccionação assemelhavam-se mais aos leccionados nas escolas portuguesas, devido à idade e nível linguístico dos discentes, contrariamente aos conteúdos leccionados nas turmas de 1º e 2º de *Bachillerato* ou 4º de ESO cujo Programa abarca bastantes temas de Literatura Espanhola. Se, por um lado, a observação contribuiu para a escolha da turma com a qual viria a trabalhar, também facilitou o trabalho com a mesma.

## **II. 9 – O papel da motivação**

Na sequência da análise dos dados recolhidos através do inquérito, foi possível perceber a razão da fraca participação, falta de autonomia e desmotivação observada em dois dos alunos. Como já foi referido, estes alunos tinham entrado no IE no presente ano lectivo, sendo o seu nível de espanhol desfasado do dos seus companheiros de turma. A sua desmotivação reflectia-se não só no pouco empenho e esforço que colocavam na realização das tarefas, como era ainda perceptível através da sua linguagem não verbal, tal como a própria postura e, inclusivamente, o olhar. A desmotivação dos alunos era claramente um factor que impedia o seu progresso linguístico.

O processo de aprendizagem da língua materna difere bastante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Embora nem hipotéticas deficiências cognitivas possam impedir totalmente a aprendizagem da língua materna, existem vários factores que condicionam a aquisição da L2. Alguns destes factores são imutáveis e estão relacionados com características cognitivas e pessoais do aprendente tais como a sua *aptitud* para as línguas, o seu estilo de aprendizagem ou ainda a idade e personalidade (Lorenzo Bergillos, 2005:306). Contudo, estudos recentes no âmbito da psicopedagogia atribuem grande relevância ao factor motivação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. A motivação, um factor afectivo mutável, assume um papel primordial na aquisição de competências comunicativas em língua estrangeira, tanto num contexto de aprendizagem natural como formal. Se, num contexto natural, o

aprendente está constantemente sujeito ao *input* linguístico e à aprendizagem dessa L2 estão inerentes motivações de ordem social (integração), pessoal e profissional, o mesmo pode não acontecer no âmbito de uma aprendizagem formal, em que muitas vezes a sala de aula é o único espaço de contacto com a L2. Esse é o caso dos dois alunos anteriormente mencionados, que apenas estão em contacto com a língua espanhola em contexto de sala de aula, não existindo nenhuma ligação emocional ao espanhol, dado ser uma língua raramente utilizada fora do contexto escolar, não falada pelos progenitores. Neste caso, a obrigatoriedade da aprendizagem desta mesma língua pode inclusive conduzir a uma grande desmotivação por parte dos alunos. Por isso, revela-se essencial trabalhar a sua motivação em contexto de sala de aula de modo a, consequentemente, favorecer o aproveitamento. Cabe ao professor fazer da aula um espaço que motive os alunos para o trabalho com a L2. Neste contexto, todas as minhas aulas foram planificadas com vista a aumentar ou manter os níveis de motivação para a aprendizagem da língua espanhola; houve a preocupação de tornar cada aula diferente e interessante no que respeita aos temas, tarefas e exercícios, trabalhando todas as competências linguísticas e variando o tipo de recursos, de modo a permitir a aquisição e aplicação de conhecimentos por parte de todos os alunos, respeitando os seus estilos e ritmos de aprendizagem. Dadas as diferenças de nível de língua, revelou-se essencial adaptar o nível das aulas à turma, nunca nivelando por baixo, de modo a não frustrar os alunos mais competentes, mas fornecendo os recursos necessários para que todos pudessem ser parte activa da aula, contribuindo para a sua crescente autonomia. Todos estes aspectos contribuíram para um excelente clima em sala de aula, favorecendo a relação entre discentes e, por sua vez, entre estes e a professora. Está claro que todos estes aspectos conduzem a um crescente envolvimento por parte dos alunos e a um maior nível de atenção e de concentração, tal como a melhores atitudes face ao outro, à aula e ainda à obtenção de melhores resultados.

Aula após aula, foi muito gratificante aperceber-me de como os dois alunos em questão se revelaram um pouco mais participativos, sendo estas participações mais extensas e visivelmente mais confiantes. Para este aspecto contribuiu também o facto de ter sido realizado trabalho em pares e grupos, uma vez que favoreceram a integração destes mesmos alunos nas turmas a que pertencem. A motivação está intimamente ligada à auto-confiança, extremamente importante para a vida escolar e pessoal, sendo este outro motivo para que seja prioritário o trabalho com vista à crescente motivação dos alunos.

## **II . 10 . As aulas de COE de 1º de ESO – Metodologias e estratégias**

Com a finalidade de desenvolver a comunicação oral e escrita, o professor Pedro Barco conseguiu organizar actividades, de modo a trabalhar as quatro competências linguísticas (Ouvir, falar, ler e escrever) praticamente em todas as aulas. As aulas de COE serviram o seu objectivo principal uma vez que em cada aula foi trabalhado o objectivo geral da disciplina que passa por melhorar a comunicação em língua espanhola. A ausência de manual conduziu ao constante recurso às novas tecnologias como fonte de textos, que os alunos liam e trabalhavam. A leitura e dramatização de texto alternava com o visionamento de pequenos filmes, aos quais os alunos reagiam de maneira muito positiva.

## **II. 11. Interferências Linguísticas – Correção do erro**

No decorrer das aulas observadas foi possível recolher bastantes dados que me permitiram identificar as lacunas linguísticas dos discentes, tanto através da simples observação directa como através do acesso que me era concedido aos trabalhos escritos por eles realizados pelos alunos. Embora o seu nível de espanhol falado fosse praticamente irrepreensível, aparte de algumas interferências linguísticas (como o uso de *aquecimiento* global para referir-se ao *calentamiento global*), ao nível da produção escrita persistiam graves erros de ortografia. A fossilização de erros e a interferência linguística revelaram-se aspectos preocupantes. Observar permitiu-me diagnosticar as lacunas dos alunos e orientar a minha prática lectiva desde o momento da planificação de aulas.

De acordo com Sonsoles Fernández López (1995), o erro é a maior evidência de que a aprendizagem está a ter lugar, no sentido em que o aluno generaliza as regras aprendidas, fazendo uso da interlíngua que foi progressivamente construindo. Tal como uma criança usa inicialmente de forma menos correcta a sua língua materna, também o fará um aprendente de língua estrangeira, não significando que não esteja a desenvolver as suas competências linguísticas. Por este motivo, no momento da correção do erro procurei ter em conta que a sua constante correção pode funcionar como inibidor da participação dos alunos, sem esquecer que o erro deve também ser valorizado, embora de forma diferente.

## **II. 12. Trabalhar com adolescentes – Aspectos a ter em conta**

As características inerentes ao grupo com o qual trabalhei determinaram claramente o tipo de actividades escolhidas para pôr em prática nas aulas. À semelhança do que deve fazer um bom professor, preocupei-me, desde a primeira aula, em manter a motivação dos alunos como chave do seu e do meu sucesso escolar. Chegar até aos alunos, aproximar-me dos seus interesses e da sua perspectiva foram factores que sempre estiveram entre as minhas preocupações, escolhendo temas que os conquistassem e fizessem da aula de espanhol um momento de aprendizagem, não só eficaz, mas também agradável. Adaptar o tema da aula à faixa etária e interesses dos alunos revela-se um aspecto primordial do ponto de vista didáctico.

Ao longo da minha prática lectiva, recorri a algumas estratégias e actividades que, segundo literatura especializada, seriam eficazes com alunos na faixa etária dos elementos que constituíam a turma de 1º de ESO. Para além do constante factor surpresa que subsistia de aula para aula, variar constantemente a tipologia de exercícios e actividades, recorrer à componente lúdica, à imagem, ao audiovisual, ao som e ainda a presença em sala de aula de aspectos socioculturais provenientes de inúmeros cantos do mundo, levou a que os alunos mantivessem o seu nível de motivação, fazendo da sala de aula um espaço confortável e agradável, propício ao trabalho de aperfeiçoamento linguístico. Pelo facto de os adolescentes se cansarem mais rapidamente dos temas e actividades, é importante que as aulas sejam dinâmicas, bem estruturadas e não demasiado repetitivas (Barroso, 2004: 48). A multiplicidade e variedade de actividades levadas a cabo ao longo destas aulas permitiu que os alunos viessem com grande expectativa para a sala de aula. Não defraudar essas expectativas passou a ser o segundo grande objectivo das minhas aulas de modo a manter o nível de motivação dos alunos.

## **II. 13. Componente lúdica – O jogo pedagógico na aula de E/LE**

A componente lúdica é um elemento sempre bem recebido pelos alunos em contexto de sala de aula e, contrariamente ao que anteriores métodos de ensino de línguas preconizavam, não é uma mera perda de tempo, podendo mesmo ser um aspecto essencial para o envolvimento de uma turma no trabalho lectivo. Se forem criados, adaptados ou simplesmente seleccionados pelo professor com vista a um objectivo bem definido, um jogo ou uma actividade de cariz lúdico constitui um recurso de valor



incalculável, permitindo que o aluno participe activamente e sem esforço na aula, sem que disso se aperceba e sem sentir o peso que é o estar a ser constantemente avaliado (Nevado Fuentes:2008:1).

Os jogos funcionam como elemento motivador, criando um ambiente em sala de aula favorável à aprendizagem. Além disso, o jogo e o lúdico encerram ainda mais dois aspectos positivos pois permitem a prática das quatro competências linguísticas e podem ser utilizados para introduzir, praticar ou rever qualquer tópico do Programa (Nevado Fuentes, 2008:7). No caso do trabalho com adolescentes, o lúdico e o jogo assumem ainda maior relevância uma vez que apelam à competição e os adolescentes são à partida bastante competitivos. A competição saudável pode, inclusive, favorecer o espírito de equipa e união entre elementos do mesmo grupo que trabalharão juntos, complementando-se, para atingir o mesmo objectivo (Barroso: 2004, 49). No caso do adolescente e aluno, esse objectivo pode ser meramente ganhar e obter o reconhecimento dos seus pares. No entanto, no caso do professor, o objectivo passa pelo facto de os seus alunos estarem a utilizar autonomamente e com fluidez os conteúdos e estruturas aprendidas. Pelo facto de permitir uma competição saudável entre colegas, o jogo pode funcionar como estímulo à participação dos diversos elementos da turma, inclusive dos que raramente intervêm. Foi exactamente este um dos meus objectivos, quando escolhi um jogo para dar início à primeira aula com a turma de COE. Tal escolha teve como principais objectivos: (i) criar um ambiente de aprendizagem e camaradagem entre elementos de duas turmas diferentes que apenas partilham a sala de aula duas vezes por semana na disciplina de COE; (ii) incentivar ao trabalho em equipa e à união dos vários elementos de cada grupo; (iii) conduzir à participação de todos os alunos da turma de modo a favorecer a sua auto-confiança uma vez que no seio da turma existem dois elementos cujo nível de motivação é muito baixo. Foi eleito o jogo TABU para iniciar a aula (anexo 1). Para além dos objectivos anteriormente mencionados, está claro o potencial linguístico deste jogo que tem como finalidade o desenvolvimento de estratégias de comunicação oral, nomeadamente a *compensación*, estratégia abordada no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* e considerada essencial para a comunicação em língua estrangeira. Cada aluno ou jogador tem como tarefa explicar um conceito sem utilizar algumas palavras essenciais para a definir. Por exemplo, um aluno teria que definir a palavra *playa* sem mencionar as palavras *verano*, *bañador*, *mar*, *arena*, *vacaciones*. Este processo implica que o aluno recorra aos conhecimentos prévios que possui da língua alvo para superar as

dificuldades que encontrar, para tal fazendo uso de sinónimos, adjectivação e utilizando várias estruturas linguísticas.

Para que todos os objectivos mencionados fossem atingidos foi essencial organizar previamente dois grupos equilibrados no que respeita à sua competência linguística e nível de participação e preparar os materiais. Para tal, baseei-me novamente na experiência como observadora. Informei os alunos de que iríamos dar início à aula com um jogo e procedeu-se à divisão da turma em dois grupos. A prévia organização das actividades por parte do professor revela-se essencial para o bom decorrer da aula e para que sejam atingidos os objectivos da mesma. A preparação do jogo incluiu a selecção dos termos a explicar e das palavras proibidas, a ulterior elaboração dos cartões e manipulação dos mesmos de modo a atribuir aos alunos menos confiantes as palavras de mais fácil explicação, trabalhando a sua motivação. Foram produzidos cartões de duas cores correspondentes a dois níveis de dificuldade, que seriam manipulados caso o jogo se revelasse demasiado fácil ou difícil para os alunos. O facto de ser a professora a constituir os grupos não causou nenhuma contestação por parte dos alunos, ao contrário do que havia previsto. Penso que o entusiasmo perante a perspectiva de participar num jogo se revelou mais forte. Pedi aos alunos que pensassem num nome para o seu grupo, com o intuito de favorecer a criação de uma identidade do grupo e integração de todos os seus elementos. Informei os alunos de que o jogo se denominava TABU, ou *Palabra Prohibida* e que o seu objectivo era que um elemento do grupo explicasse uma palavra para que os restantes elementos pudessem adivinha-la. No entanto, para explicar a palavra, os alunos não podiam mencionar algumas palavras proibidas correndo o risco de perderem a sua vez de jogar. A cada palavra que adivinhassem receberiam um ponto. Ganharia o grupo que conseguisse mais rapidamente reunir dez pontos. A dificuldade residia em ter de explicar essa palavra no curto espaço de trinta segundos e, para controlar o tempo, a equipa adversária utilizaria uma ampulheta, elemento que trouxe maior entusiasmo ao jogo.

Esta actividade resultou da melhor maneira e foi muito motivante ver a reacção e participação dos alunos, inclusive dos menos participativos e com maiores dificuldades. A manipulação dos jogos, como das restantes actividades, revela-se essencial de modo a não frustrar os alunos, mas sim a motivá-los. Na verdade, não sabia se os alunos conheciam o jogo e se tinham como hábito jogar, e estava com dúvidas se os termos por mim escolhidos eram demasiado fáceis para alunos que estudam espanhol desde crianças. Contrariamente ao que seria de prever, o jogo não se revelou demasiado fácil

para os alunos. Era um jogo desconhecido para mais de metade da turma e os que já o haviam jogado nunca o tinham feito em sala de aula. Revelou mesmo a dificuldade de alguns alunos em conseguir fugir às palavras proibidas. Desta experiência só posso concluir que, no caso desta turma, o recurso ao jogo e à componente lúdica funcionou da melhor maneira, e levou ao envolvimento dos alunos nas restantes tarefas. Foi uma das actividades que me deu mais prazer preparar e concretizar e julgo ser um jogo bastante útil e divertido. Tal como outros jogos, acarreta o facto de apelar à criatividade do aluno e obrigá-lo a superar obstáculos, fazendo uso das ferramentas que tem, contribuindo para a sua capacidade comunicativa (Nevado Fuentes, 2008:2). Neste caso, o Tabu ou jogo das *Palabras Prohibidas* funcionou como uma actividade de *calentamiento* e abrangeu vocabulário simples e das mais variadas temáticas que se adaptavam ao nível dos alunos, nomeadamente temas como escola, geografia, animais, actividades de tempos livres ou a roupa. Porém, esta actividade pode ser preparada com vista à prática e revisão de temas programáticos específicos, estando o aluno a estudar, sem esforço, os conteúdos aprendidos.

### **III. A execução das actividades lectivas**

#### **III. 1. Importância da Planificação**

O grande objectivo do professor não se resume a uma simples e unilateral transmissão de conhecimentos e saber. Ensinar é dar aos alunos ferramentas para que estes se tornem indivíduos autónomos, torna-os competentes numa determinada área, ensinar-lhe o saber fazer. Para tal, é necessário que todo o processo de ensino aprendizagem seja pensado com vista ao alvo a atingir – o aluno. A planificação de aulas deve reflectir este aspecto e daí a enorme importância da competência da observação que deve ser diariamente desenvolvida pelo docente.

A planificação constitui uma etapa extremamente importante no processo de preparação de aulas. Estabelecer objectivos de acordo com o Programa da disciplina, preparar materiais, seleccionar exercícios e/ou actividades, pensar o encadeamento das mesmas de modo a atingir os objectivos pretendidos e preestabelecidos, são alguns dos passos essenciais no processo de programação de cada unidade lectiva. Além dos anteriormente mencionados, existe um aspecto geralmente indissociável da referida planificação de aulas que é a definição e estabelecimento do tempo necessário à

execução das diferentes fases que a constituem. Para tal, o conhecimento prévio ou construído da turma com a qual se trabalhará revela-se da máxima utilidade pois possibilita a difícil previsão de quanto tempo os seus elementos necessitarão para a realização das actividades, de acordo com a sua tipologia, o ritmo de trabalho e por vezes de acordo com o próprio nível dos alunos. Existem mesmo os *fast finishers* (Harmer: 2003) para os quais há que ter sempre actividades complementares. Mas será possível e mesmo necessário que o tempo destinado a cada fase de um plano de aulas tenha que ser rigidamente cumprido? Deverá a planificação asfixiar o decorrer de uma aula só com o objectivo de poder afirmar-se que a planificação foi integralmente cumprida? Obviamente que não pois não é esse o primordial objectivo da mesma, que deve funcionar como um instrumento de trabalho flexível e adaptável às imprevisíveis acções e reacções dos educandos. Durante o processo de elaboração de uma planificação, o professor deve ter em atenção que a sua principal finalidade é funcionar como uma preciosa ferramenta de trabalho e que, por isso, deve ser um documento simples e directo de modo a facilitar o trabalho docente.

Cada planificação deve ser clara relativamente aos seus objectivos, materiais a utilizar, actividades e duração das mesmas para que o professor possa conduzir a sua aula. Pode distinguir-se entre planificação formal e planificação informal, sendo formal aquela que um estagiário elaborará de modo a organizar por escrito a sequência do seu trabalho. Nas aulas a que assisti o professor Pedro Barco não usou nenhuma planificação formal, resultado da larga experiência docente.

No IE, instituição de ensino na qual não é procedimento usual a construção de qualquer tipo de planificação, seja ela anual, trimestral ou de aula, senti a impreterível necessidade de proceder à construção de planos de aula. Estes serviram de guião orientador da minha actividade docente, contribuindo para o melhor funcionamento das actividades lectivas (anexo 2). Na sequência da observação de aulas, foi possível planificar, tendo como base dados concretos relativos ao ritmo de trabalho dos alunos, o seu nível linguístico, o tipo de tarefas que melhor funcionam de acordo com o seu estilo de aprendizagem e faixa etária, entre outros aspectos. O facto de a maioria dos alunos ter o espanhol como língua materna ou língua segunda, contribuindo para a rápida concretização das tarefas, condicionou as minhas planificações, pois revelou-se necessária a preparação de mais actividades e indispensável ter sempre uma solução caso os alunos terminassem a tarefa antes do final da aula. Para além do nível linguístico dos alunos, foi ainda relevante a rapidez com que este grupo de

adolescentes, uma vez motivados e empenhados, realizam as tarefas. Deve existir sempre um plano alternativo ou pelo menos uma actividade complementar. O facto de as aulas terem a duração de cinquenta e cinco minutos também causou inicialmente alguma incerteza relativamente ao número e tipo de actividades a propor. No entanto, no momento da leccionação não houve quaisquer problemas pois, para cada aula, optei por preparar duas actividades finais com vista ao mesmo objectivo, sendo uma das actividades mais longa e outra mais rápida de concretizar. A opção de usar uma ou outra tomar-se-ia no momento, de acordo com o tempo restante até ao final da aula.

Em suma, o professor deve planificar a aula de modo a torná-la motivante para os alunos, contribuindo, assim, para um benéfico processo de ensino/aprendizagem. Uma planificação correcta deve incluir o trabalho com as quatro competências linguísticas: receptivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever) e partir sempre do conhecimento prévio dos alunos. O encadeamento dos vários momentos da planificação deve conduzir a uma tarefa ou actividade final que espelhe o objectivo da respectiva aula.

### **III. 2. Planificação e preparação de aulas**

Após parte do período inicial de observação, que me permitiu conhecer melhor o grupo com o qual viria a trabalhar, a fase de preparação e planificação de aulas revelou-se claramente mais fácil, produtiva e apaixonante. Por um lado, a não existência de limitações programáticas ou de um manual no qual pudesse basear algum do meu trabalho tornou a escolha dos temas e objectivos das aulas a leccionar mais complexa. Por outro, este processo foi igualmente estimulante, permitindo-me adaptar o tema, as estratégias e cada uma das actividades ao grupo que tinha a meu cargo. Tornou-se um desafio preparar aulas de Espanhol para um grupo de alunos tão estimulados pela própria instituição escolar, com um nível de língua excelente e para quem as aulas em língua espanhola não apresentavam qualquer novidade; esta realidade é contrária à das escolas portuguesas onde o espanhol é entendido como motivante e acolhido pelos alunos com grande expectativa. À medida que a minha relação com os alunos se ia desenvolvendo, cresceram as expectativas dos alunos relativamente ao meu trabalho. Inicialmente, deparei-me com algumas dificuldades na selecção de material e revelou-se difícil definir o tempo necessário para a concretização dos vários momentos da planificação uma vez que o nível de língua dos discentes é bastante bom.

Tal como já foi mencionado, a não existência de um manual implicou a criação de todos os materiais usados nas aulas e, portanto, foi possível pensar cada passo da planificação de modo a responder às exigências e necessidades dos alunos. Optei por leccionar cada unidade temática em duas aulas consecutivas, trabalhando em cada uma delas as quatro competências linguísticas, recorrendo a uma variada tipologia de exercícios. O meu objectivo foi sempre colmatar as dificuldades de expressão dos alunos, motivando-os a um envolvimento real com a língua alvo em cada uma das aulas. A tentativa de cativar e motivar os alunos passou pela organização de pequenas actividades que conduziram ao objectivo final. Todos os passos da planificação foram estruturados com base no resultado da observação.

### **III. 3. A escolha do tema**

O período de observação revelou-se primordial no momento da escolha do tema “Pintar as Palavras – A pintura como recurso nas aulas de E/LE”. A faixa etária dos alunos, a sua vontade de realizar actividades diferentes daquelas habitualmente postas em prática no contexto da disciplina de COE, o seu nível linguístico e o constante interesse por eles manifestado relativamente a temas de cultura geral, foram algumas das razões que me conduziram à investigação acerca das possibilidades do uso da pintura como recurso didáctico no âmbito do ensino do Espanhol Língua Estrangeira. Uma vez que, até ao momento, a pintura ou o quadro, não tinham sido utilizados como recurso nas aulas de COE de 1º de ESO, este tema permitiu a diversidade de recursos e pareceu-me ainda extremamente vantajoso pelo facto de ir de encontro às características e gostos destes alunos adolescentes, extremamente motivados pela imagem.

### **III. 4. A imagem enquanto recurso didáctico**

Ao comparar alguns manuais de língua estrangeira utilizados ao longo das últimas décadas, é possível acompanhar a evolução da didáctica do ensino de idiomas, uma vez que estes espelham os diversos métodos utilizados. A crescente presença da cor e da imagem revela-se óbvia. A imagem enriqueceu os manuais, que se tornaram mais apelativos, sem lhes retirar a sua merecedora credibilidade. Na realidade, a imagem é um elemento cada vez mais recorrente nos manuais de língua estrangeira, tendo deixado de cumprir uma função meramente ilustrativa para assumir o papel de um excelente

recurso utilizado para introdução e prática de estruturas gramaticais ou para ensino e ampliação de vocabulário (Sanz Oberberger, 2004). O correcto uso e exploração de uma imagem em contexto de sala de aula pode proporcionar múltiplas situações de aprendizagem linguística ou sociocultural, para além de ser um elemento estimulante e motivador para professor e alunos (Villamil Touriño, 2004). Existe um variado leque de opções à disposição se pretendermos trabalhar a imagem em sala de aula. Seja uma fotografia, um postal, um mapa, um gráfico ou ainda um desenho, a imagem é um recurso fácil de encontrar em revistas, jornais ou na Internet. Por este motivo, é possível envolver o aluno na própria preparação da aula, responsabilizando-o pela selecção de uma imagem que se adapte a um determinado tema ou objectivo eleito pelo docente. Além disso, o facto de não acarretar gastos significativos para o docente e alunos e ser facilmente adaptável a qualquer faixa etária, nível linguístico ou objectivo de aprendizagem que possamos ter definido constitui outro aspecto positivo. É ainda um recurso que pode ser utilizado em qualquer escola, mesmo se esta não estiver equipada com as novas tecnologias.

Como qualquer outro recurso ou material, uma imagem deve ser sempre contextualizada, dirigida a um objectivo predefinido. Sendo um recurso inesgotável, poderá servir para introduzir e praticar conteúdos linguísticos e gramaticais. Pode constituir um motivante e atractivo material de trabalho de inúmeros temas ou ainda servir de base aos vários momentos e tipos de avaliação das competências linguísticas do aluno, como sucede no caso de alguns exames de língua.

No que respeita ao processo de aprendizagem, a imagem é igualmente um elemento favorável, pois a memória óptica revela-se mais eficaz que a memória cognitiva (Sanz Oberberger, 2004), sendo, por isso, mais fácil a aquisição de vocabulário ou de estruturas linguísticas com base na imagética.

Dadas as vantagens do uso da imagem, resta ao professor a tarefa de pensar correctamente a tipologia de exercícios e tarefas a realizar (Villamil Touriño, 2004). Tal como um texto, também uma imagem pode ter uma estrutura aberta (Martos Nuñez, 1995), apelando à sua interpretação e posterior reflexão pessoal do aluno. As imagens constituem um recurso muito valioso pois abrem espaço a que o aluno pense por si mesmo, desenvolvendo a sua criatividade e tornando-se activo na sua própria aprendizagem. São por isso *herramientas activas de (auto)aprendizaje* (Martos Nuñez, 1995) superando o mero papel informativo e descritivo que poderiam simplesmente assumir.

### III. 5. Porquê um quadro?

A escolha de um quadro como recurso a utilizar no contexto de ensino de línguas encerra em si grandes potencialidades, no sentido em que engloba todas as vantagens do uso de uma imagem no contexto de ensino/aprendizagem, sem esquecer o carácter artístico e sociocultural que um quadro compreende, contribuindo para o enriquecimento pessoal dos nossos alunos. Embora o principal objectivo do uso da pintura como material de trabalho nas aulas de E/LE passe por familiarizar os alunos com a cultura artística, fazendo dela principalmente um canal de aprendizagem linguística e cultural, a utilização de um quadro como recurso numa aula de Língua está longe de ter como objectivo fazer desta uma aula de História da Arte. Como tal, o professor não tem que ser um especialista em arte. Não se pretende que o professor ensine arte ou teoria aos seus alunos, mas sim que conduza os alunos a descobrir uma pintura, observando-a, contextualizando-a, questionando-a ou ainda descobrindo a época e o seu autor. O trabalho com um quadro sobre determinados temas de cariz cultural pode servir para despertar a curiosidade do aluno relativamente a outras áreas do saber, alargando os seus horizontes e capacidades interpretativa e crítica. Neste contexto, o quadro potencia o desenvolvimento de várias competências gerais tal como a *competencia existencial (saber ser)* mencionada no MCERL, uma vez que pode conduzir a uma maior «*Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello*». Se, por um lado, o quadro favorece o desenvolvimento destas competências gerais, entre elas o conhecimento sociocultural (MCERL, 2002), por outro, pode permitir também o desenvolvimento das seis *destrezas* linguísticas e das *competencias comunicativas de la lengua* (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas), factor este que constitui claramente uma mais valia.

O uso de um quadro na aula de língua pode constituir uma alternativa ao continuado trabalho com o manual ((Martos Nuñez, 1995) e ao comum tratamento de distintos tópicos programáticos. Neste contexto, no caso de turmas que trabalham com um manual, a pintura pode funcionar como um elemento surpresa pelo facto do aluno não ter prévio acesso ao material, ao contrário das imagens e textos do manual que o aluno pode previamente ver e ler. O quadro pode ser utilizado para introdução e prática de temas e estruturas mais simples, associados a um nível inicial, e dos mais complexos e avançados, trabalhados em níveis superiores. Existem quadros de autores de diversas



nacionalidades que permitem o desenvolvimento de praticamente todos os temas que fazem parte do Programa de Espanhol Língua Estrangeira tais como a família, a casa, a roupa, a descrição física, o trabalho, entre outros. Embora requeira algum tempo encontrar o quadro adequado aos objectivos estabelecidos, o recurso à pintura revela-se uma estratégia bastante estimulante e facilitadora da tarefa docente.

Outro aspecto positivo da utilização deste recurso imagético na aula de E/LE é o facto de um quadro poder ser utilizado desde o nível A1 ao C2, em grupos de qualquer faixa etária e nos mais diversos contextos de aprendizagem, desde que a abordagem ao mesmo seja adequada ao grupo alvo. Contudo, a selecção do quadro deve ser cuidadosamente feita, pois deve ir ao encontro da idade, gostos, interesses e conhecimentos prévios dos alunos. Deve ainda estar em consonância com os objectivos estabelecidos para o grupo, de modo a que todo o trabalho planificado não se torne infrutífero. Certo é que a selecção e organização das actividades a propor aos alunos com base num quadro também se revela importante. A multiplicidade de exercícios e tarefas que podem ser propostas aos mesmos, com base num simples quadro, constitui mais um factor a favor da escolha deste recurso, podendo servir de estratégia para a introdução ou prática de conteúdos e ainda para a avaliação oral ou escrita das aprendizagens realizadas. Um quadro pode servir como base de uma actividade oral ou escrita, de introdução ou alargamento de vocabulário relacionado com diversas temáticas; pode ser utilizado no âmbito da prática de estruturas gramaticais, tais como o comparativo, funcionamento dos tempos verbais e as preposições de lugar, através da descrição oral e escrita da imagem ou através da realização de um exercício de verdadeiro e falso relativamente à imagem em questão; pode funcionar como base de um debate ou de uma actividade de escrita orientada ou criativa e pode, entre outras potencialidades, ser usada para a prática de algumas funções da linguagem tais como manifestar preferências, expressar opiniões, entre outras. A escolha destas actividades também deve ir ao encontro do nível linguístico dos alunos, objectivos da aula e tempo disponível para a sua realização. Entre todas as vantagens do uso da pintura como recurso na aula de Espanhol Língua Estrangeira, Forgas Berdet (2007) destaca quatro que a seguir se apresentam:

- *Contribuye a educar el gusto y a mejorar la sensibilidad estética del alumnado;*

- *Enriquece el vocabulario, puesto que al intentar describir lo que refleja el cuadro ampliamos sustantivos (personajes y objetos), adjetivos (colores), sustantivos abstractos (sensaciones) y verbos (acciones de los personajes).*
- *Conecta con los sistemas culturales pasados y presentes, ya que a través de los cuadros observamos personajes, vestidos, objetos, paisajes, flora, fauna, etc.*
- *Conecta con la mitología, la religión, la literatura, la historia de España, materias imprescindibles para entender el significado de los cuadros.*

### **III. 6. Metodologia e estratégias pedagógicas**

Embora o tema chave do meu estudo fosse a pintura como recurso na aula de Espanhol, nenhuma das aulas por mim planificadas e executadas se limitou à simples apresentação e posterior descrição e discussão de um quadro. Em cada aula foi usada a imagem e a pintura como recurso para desenvolver tarefas que envolveram as seis competências linguísticas. Como fonte de um *torbellino de ideas* que funcionasse como uma actividade de *calentamiento* (Artuñedo Guillén, 1994), como material para uma actividade de *pre lectura* ou *pre audición*, ou ainda como pontapé de saída para uma actividade de escrita criativa ou orientada que permita a livre expressão do aluno, a arte dos Espanhóis Picasso, Dali, Miró e da Argentina Graciela Bello esteve sempre presente

Na primeira aula, foi imediatamente possível aperceber-me do entusiasmo com que os alunos acolheram a pintura como material didáctico a utilizar. O factor surpresa foi uma constante e permitiu manter os alunos sempre curiosos em relação à actividade seguinte. Seleccionei dois quadros de Pablo Picasso em consonância com os objectivos da aula. O facto de os quadros pertencerem a um pintor tão célebre como Picasso revelou-se positivo porque permitiu inicialmente uma maior identificação dos alunos com o tema. Os dois quadros escolhidos para a primeira actividade da aula foram previamente divididos em doze peças cada, de modo a assemelhar-se a um puzzle. Aos alunos, igualmente organizados em dois grupos, foi pedido que organizassem as diferentes peças e descobrissem qual a imagem dela resultante, sem saber que se tratava de dois quadros. Esta simples actividade de *calentamiento* permitiu aos alunos serem eles próprios a construir, tocar e observar uma representação de dimensão real da obra

de arte. Foi visível a motivação dos alunos ao tentarem construir eles mesmos o material a usar, procurando desvendar o conteúdo da imagem que estavam a construir. Foi claramente um momento em que me senti recompensada pelo trabalho previamente feito pois os alunos envolveram-se bastante nessa tarefa. Confesso que, a partir desse momento, me senti ainda mais motivada para planear as aulas seguintes. Claro que nem sempre as estratégias eleitas pelos professores funcionam e por vezes, mesmo que as aulas sejam cuidadosamente planificadas e logicamente pensadas, o professor corre o risco de ver os seus objectivos frustrados por motivos externos à sua própria actuação. Foi exactamente isso o sucedido numa aula posterior em que, com o intuito de diversificar as abordagens realizadas ao tema da pintura, optei por planear uma actividade que envolvia a consulta de uma página Web. Nesta aula, o recurso às novas tecnologias permitiu o acesso e contacto com materiais reais de excelente qualidade. Foi pedido aos alunos que realizassem uma actividade de compreensão leitora com recurso ao site da Fundação Miró. Esta tarefa consistia em classificar como verdadeiras ou falsas algumas das afirmações acerca de Juan Miró e da sua obra com base na informação disponível no site da Fundação. A aula foi cuidadosamente planificada e a credibilidade da informação do site previamente testada. A aula decorreu na Sala de Informática, equipada com suficientes computadores que permitiram o trabalho individual. Durante a consulta do site, tal como durante qualquer outra actividade que envolva a consulta online, revelou-se imprescindível acompanhar e controlar cada aluno, de modo a garantir que estava a proceder à realização do exercício. Porém, pelo facto de a aula ter decorrido no último tempo da manhã e os alunos estarem menos concentrados e mais cansados, os resultados não foram os esperados e parte dos alunos não concluiu a tarefa. De modo a testar este tipo de actividades com outros alunos, num outro contexto, optei por elaborar uma outra actividade do mesmo cariz, mas desta vez com recurso ao sitio do Museu Picasso. Para tal produzi duas diferentes fichas de trabalho com o mesmo objectivo: testar a compreensão leitora. Desta vez, a actividade correu da melhor maneira, provavelmente por a aula ter decorrido num outro horário e por ter sido pedido aos alunos que a realizassem em grupos (anexo 3).

Como já foi mencionado, para além do recurso à pintura, outras das estratégias utilizadas passaram pelo recurso às novas tecnologias, ao audiovisual ou ainda à música, entre outros, tendo sido posto em prática o método comunicativo para a aprendizagem da língua e fazendo uso de materiais autênticos sempre que possível. Revelou-se extremamente importante variar não só os métodos de trabalho como os

materiais usados e as actividades propostas. Neste contexto, foi planificada e leccionada uma aula em que se recorreu às novas tecnologias, mais precisamente ao audiovisual. Nesta aula, os alunos entraram na história do quadro *Guernica* através do visionamento de um curto filme de animação encontrado online que conta a história do momento em que esta vila imortalizada por Picasso foi atacada e a vida da sua população forçada a mudar. As alterações no tipo e intensidade da música e das cores do curto filme guiaram os alunos ao seu verdadeiro tema e ao quadro alvo da sua posterior compreensão. Após o trabalho de alargamento de vocabulário relacionado com o antes e o depois do bombardeamento, o visionamento do filme permitiu a realização de uma pequena actividade de compreensão e a criação de um espaço para a discussão e sensibilização dos alunos para a problemática da guerra.

No que respeita ao método pedagógico eleito para a leccionação das aulas, optei por recorrer ao método comunicativo dado que se adequou melhor aos conteúdos, objectivos, tipo e nível linguístico dos alunos.

O recurso à imagem e ao audiovisual, tão estimulante e familiar para os alunos desta faixa etária, foram uma constante em cada aula, permitindo que a abordagem a um quadro pudesse ser feita das mais variadas maneiras, evitando assim também o cansaço e desmotivação dos discentes. Uma abordagem dinâmica e diferente revelou-se extremamente importante, particularmente no trabalho com o mundialmente conhecido *Guernica*, posteriormente identificado por quase todos os alunos presentes. Se a abordagem não tivesse sido feita mediante o recurso às novas tecnologias e ao filme anteriormente denominado, a aula teria funcionado de modo diferente e provavelmente não teria cativado tanto os alunos. O facto de não existir um manual adoptado ou um Programa a ser seguido na disciplina de COE, fazendo com que o aluno não saiba previamente qual o tema que vai abordar, o texto que vai ler ou os exercícios que vai realizar no âmbito das aulas correspondentes, favoreceu todo o processo.

### **III. 7. Escolha dos recursos didácticos**

Os quadros e os temas que podem e devem ser trabalhados no contexto de sala de aula dependem claramente dos objectivos de aprendizagem estabelecidos e de factores relacionados com as características do grupo. É relevante ainda se o objectivo do uso do quadro passa por transmitir conteúdos programáticos ou servir como actividade de motivação para actividades posteriores. Mas sendo que o objectivo do

uso de um quadro é trabalhar conteúdos comunicativos, será o *Guernica*, cujo tema é a guerra civil de Espanha, um quadro cujo tema é demasiado pesado para trabalhar com adolescentes? A resposta poderia ser sim no caso de o objectivo consistir em transmitir aos alunos dados históricos concretos visto não estarmos numa aula de história. No entanto, a utilização do vídeo e do quadro anteriormente mencionado teve como principal objectivo trabalhar estruturas gramaticais tais como os tempos de passado e o futuro simples no momento do comentário do filme visionado e ainda todo o trabalho de vocabulário associado ao mesmo, incluindo a comparação de adjectivos. Além disso, uma das características dos adolescentes é que estes se sentem bastante estimulados por temas que não sejam demasiado infantis (Barroso, 2004). Os jovens adolescentes encontram-se numa fase de transição entre a infância e a juventude e deste modo interessam-se por temas mais sérios se estes forem abordados de forma lúdica. Para além disso, trabalhar aspectos relacionados com a sociedade e a marca cultural do povo nativo da língua alvo revela-se essencial.

Durante a preparação das aulas que viria a leccionar, deparei-me com uma multiplicidade de pinturas de artistas das mais diversas nacionalidades. Contudo, optei por eleger quadros de artistas de origem hispânica pelo facto de um dos objectivos passar por dar a conhecer aos alunos um pouco mais da cultura artística espanhola, embora pouco aprofundada. Se o objectivo passar exactamente por usar quadros de autores hispânicos, julgo ser importante não limitar o trabalho em sala de aula aos quadros mais conhecidos por parte dos alunos tal como “As Meninas” de Velázquez, que frequentemente figuram nas páginas dos manuais, com o intuito de trabalhar vocabulário da família, a descrição física ou ainda o gerúndio. E porque não trazer para a aula outros pintores? Qual o aluno que não se empenharia em trabalhar com uma das obras de Botero tais como “Bailarina na Barra”, “O aniversário” ou “As costureiras”? E porque não abordar o tema da tourada através do quadro “A morte de Luis Chaleta”? Mas, se o objectivo de servir-me de um quadro é principalmente ensinar língua espanhola, será fundamental que esse quadro seja igualmente hispânico? Será que, no âmbito do ensino do E/LE, o professor se deve cingir ao trabalho com base em pinturas de artistas de língua espanhola? Não estará deste modo a discriminar outras culturas tão relevantes para uma sociedade que se pretende global? Afinal o papel do professor é limitar ou abrir horizontes? E a arte fala apenas uma língua ou é uma língua universal? Tornar a sala de aula permeável a outras nacionalidades e culturas enriquece todo o processo de ensino/aprendizagem, abrindo novas perspectivas relativamente ao outro e

ao seu modo de vida e assim abrindo espaço à diversidade e à aceitação da diferença, conduzindo a um melhor conhecimento do próprio eu e criação da sua própria identidade. Deste modo, no momento de eleger o quadro ou quadros a utilizar em contexto de ensino de E/LE, o professor deve mais uma vez ter em vista o objectivo da sua aula e o crescimento dos seus alunos. Estimular o conhecimento e aceitação de diferentes sociedades e costumes pode passar pelo uso da pintura na sala de aula. É possível encontrar quadros que permitam trabalhar quase todas as áreas temáticas: “O Quarto” de Van Gogh para introduzir ou rever vocabulário relacionado com a mobília ou as preposições de lugar; algum quadro de Mondrian para trabalhar as formas geométricas, sendo que qualquer obra de Andy Warhol possa ser utilizada para trabalhar o tema das cores. “Wish...” do pintor iraniano Iman Maleki, revela-se uma obra de extrema riqueza.

### **III. 8 - Conteúdos de ordem cultural**

A educação nas escolas assume um papel cada vez mais importante para a construção da sociedade actual e vindoura. Educar é mais do que ensinar. Educar é transmitir valores e ensinar a pensar. Um professor tem como missão ensinar a pensar autonomamente e contribuir para a melhor formação dos seus educandos. Por esta razão uma aula deve ser mais que um espaço de descarga de conhecimentos (Hernández López, 2009). Como representação artística e fruto social, o quadro abre espaço à reflexão pretendida numa aula e revela-se um excelente recurso que o professor deve rentabilizar para contribuir para a melhor e mais completa formação dos seus alunos (Hernández López, 2009) conduzindo à sua formação artística. A pintura não é apenas um veículo de transmissão de conhecimentos, pois, permitindo e apelando à reflexão crítica, deixa marcas na formação da personalidade do indivíduo (Hernández López, 2009). De acordo com Berdet (2007), os conteúdos culturais podem e devem fazer parte das aulas de espanhol para estrangeiros. No entanto, existem alguns aspectos que acabam, por vezes, por dificultar o ensino destes conteúdos, tais como a organização dos próprios manuais, os extensos conteúdos programáticos impostos pelas políticas educativas e a própria ideia preconcebida de que, para aprender uma língua é apenas necessário dominar conteúdos gramaticais, lexicais ou sintácticos. O facto de os professores se sentirem pouco interessados por aspectos culturais ou se sentirem intimidados no momento de trabalhar temas mais específicos relacionados com

literatura, história, entre outros, representa outra condicionante do ensino de conteúdos culturais. Outro aspecto é a atitude dos aprendentes face aos mesmos visto que, os conteúdos culturais assumem um peso bastante menor que os conteúdos comunicativos no momento da avaliação de competências, sendo encarados por si como mera informação adicional. Os manuais de E/LE são desenvolvidos de acordo com o MCERL, porém, na sua grande maioria, ainda incluem poucas tarefas com vista ao desenvolvimento das competências socioculturais e, por vezes, as únicas existentes surgem totalmente descontextualizadas ou finalizando uma unidade, parecendo ser um tema independente do ensino da língua estrangeira. É igualmente comum que os temas apresentados nos manuais e o modo como estes são abordados surjam de forma repetitiva provocando desmotivação. É pois bastante provável que encontremos em vários manuais uma abordagem à obra *Don Quijote de La Mancha* ou imagens e textos alusivos à Família Real Espanhola. Dando estes exemplos não pretendo minimizar a sua importância, no entanto, a cultura hispânica é algo muito mais abrangente, oferecendo inúmeros temas susceptíveis de trabalhar em sala de aula. Deste modo pode afirmar-se que os próprios manuais não facilitam o trabalho do professor que por vezes coloca em segundo plano o ensino de aspectos culturais, também pelo facto de ter que seguir um Programa dominado por conteúdos linguísticos. Como pode o professor suprir esta carência de temas culturais nos manuais ao longo das suas aulas e trabalhá-los articulando-os com o trabalho das competências comunicativas, sem esquecer o programa da disciplina? Existem muitos recursos à disposição do professor de língua castelhana para trabalhar conteúdos culturais tais como todas as manifestações artísticas e culturais da sociedade espanhola entre elas o cinema, a literatura, a música e as artes em geral.

De acordo com o MCERL, comunicar envolve não só todo um conjunto de competências comunicativas (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) mas também algumas *competencias generales* individuais que podem derivar da experiência prévia do falante ou ser o resultado de uma aprendizagem formal em sala de aula. Estas *competencias generales* compreendem a aquisição de saber (*Conocimiento del Mundo, conocimiento sociocultural, conocimiento intercultural*), o saber fazer, o saber ser e saber aprender, devendo ser igualmente trabalhadas no decurso do processo de aprendizagem de uma língua. De acordo com o MCERL «*Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u outra a la capacidad comunicativa del usuário, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa* », logo

todo o saber que um aluno possua facilitará e conduzirá à sua aprendizagem. É no contexto do desenvolvimento destas competências *generales* socio e interculturais que surge a necessidade de transmitir conteúdos culturais aos alunos de Língua estrangeira para que estes tenham um maior conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade, país ou países onde é falada a língua alvo e possam fazer melhor uso da sua competência comunicativa. Mas que conteúdos ensinar? Esther Forgas Berdet (2007) menciona a necessidade de transmitir dois tipos de conhecimentos culturais sendo estes:

(...) los contenidos relativos a la cultura en minúsculas o cultura social, formada por costumbres, tradiciones, ritos y usos propios de cada sociedad, en la que incluiremos la pragmática sociocultural, la comunicación no verbal, las fiestas y tradiciones populares, la gastronomía, el modo de vestir y actuar en determinadas situaciones y (...) los contenidos relativos a la cultura institucional, o Cultura en mayúsculas, relacionada con lo que podemos denominar como Historia de la Civilización. Esta Cultura comprende la historia de los hechos y manifestaciones superiores de la sociedad, y está tradicionalmente estructurada en distintas disciplinas académicas, tales como la Literatura, la Historia, el Arte (música, Pintura, escultura), la Arquitectura (los estilos arquitectónicos) y el Cine, considerado como una manifestación cultural y artística.

À semelhança do que defende o MCERL devem trabalhar-se em contexto de sala de aula aspectos sociolinguísticos que conduzem ao domínio da dimensão social do uso de uma língua, permitindo ao aprendente comunicar e agir correctamente nas mais diversas situações, abrangendo aspectos relativos à linguagem não verbal, ao código comportamental associado a um povo, seus costumes, gastronomia e tradições, entre outros. Deve trabalhar-se ainda o conhecimento sociocultural que, de acordo com o MCERL, engloba temas tais como: *La vida diaria; Las condiciones de Vida; Las relaciones personales; Los valores, las creencias y las actitudes; El lenguaje corporal; Las convenciones sociales; El comportamiento ritual.*

### **III. 9 - A pintura - Base do desenvolvimento das competências linguísticas**

Uma das grandes vantagens do uso de um quadro como recurso na aula de E/LE é o facto de poder ser utilizado com vista ao desenvolvimento das seis competências linguísticas defendidas pelo MCERL (compreensão oral, compreensão leitora, produção



oral, produção escrita, interacção e mediação), servindo como suporte de tarefas comunicativas. Ao longo do período de leccionação foram postas em prática actividades comunicativas envolvendo quadros de vários autores hispânicos de modo a testar a reacção dos discentes e analisar os resultados obtidos.

### **III. 9.1. Produção oral e interacção**

No que respeita à produção oral como principal competência a desenvolver, a actividade que mais envolveu os alunos foi uma actividade de *juego de roles* durante a qual os alunos tiveram que encarnar o papel de visitantes de uma galeria de arte.

A actividade foi previamente preparada, sendo que na sala de aula foram expostas inúmeras representações de quadros, alguns deles imediatamente identificados pelos alunos. A actividade foi realizada em pares e a cada par foi entregue um cartão com informação relativa à identidade que cada elemento teria que assumir. Esse cartão continha, entre outros aspectos, informação relativa ao género, idade e profissão de cada interveniente na actividade e ainda a relação estabelecida entre si. Foi dito aos alunos que deviam cumprimentar-se e desenvolver uma conversa livre acerca dos quadros, adequando a própria situação e linguagem às restrições que lhes fossem impostas no momento em que a professora lhes entregasse a informação relativa à sua nova personalidade. Esta actividade de carácter aberto adequou-se da melhor maneira ao bom nível linguístico dos alunos, permitindo-lhes uma produção linguística livre, conduzindo-os à aplicação de estratégias de comunicação. O carácter lúdico da actividade, que funcionou como simulação de uma situação real, e o facto de permitir aos alunos a expressão oral das suas ideias e gostos pessoais, revelaram-se aspectos cruciais para o bom funcionamento da actividade.

Entre outras finalidades relacionadas com os conteúdos socioculturais, a actividade tinha os seguintes objectivos:

- O desenvolvimento da competência sociolingüística dos alunos definida no MCERL como *el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua*.

O facto de o aluno ter de encarnar um personagem e interagir com outro par mediante o tipo de relação estabelecida (meros desconhecidos; amigos; casal de namorados ou vendedor e comprador, entre outros) condicionou o seu uso da língua no que respeita ao uso de *marcadores lingüísticos de relaciones sociales* quando se cumprimentaram ou despediram e ainda na forma de tratamento escolhida. A adequação do registo, mais ou menos formal, foi outro aspecto trabalhado durante esta actividade. Embora, como já foi mencionado, o nível de língua dos alunos seja bom, uma vez que alguns dos alunos têm origem espanhola, os diferentes dialectos ou sotaques não foram trabalhados com esta actividade, embora se incluam nas competências sociolingüísticas.

- Desenvolvimento da competência estratégica de comunicação oral.

No decorrer do acto comunicativo, o falante nativo, enquanto emissor ou receptor de uma mensagem, pode deparar-se com algumas interferências no canal de comunicação, ao não compreender o outro ou ao não encontrar o termo que desejava empregar. O mesmo pode ocorrer ao aprendente de uma língua estrangeira. Porém, para além destas dificuldades, o aluno de língua estrangeira vê-se ainda confrontado com possíveis limitações no que respeita ao seu conhecimento da língua, não conseguindo compreender o que ouve ou lê, ou expressar o que pretende dizer ou escrever. Está claro que, à medida que o aluno vai efectuando progressos relativamente aos seus conhecimentos lexicais, gramaticais, entre outros, menores serão as dificuldades por ele sentidas. No entanto, se enquanto nativo de uma língua, o falante adopta inconscientemente estratégias de comunicação de modo a suprir as lacunas sentidas no momento da comunicação, deve fazer o mesmo como aprendente de uma língua estrangeira. Neste caso, o aluno, tal como um falante nativo, deve por em prática *estratégias de expresión* passando por *movilizar recursos, buscar el equilibrio entre distintas competencias – maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias* (MCERL: 2002, 66), de acordo com o MCERL. Uma vez que não se trata da sua língua materna, o desenvolvimento dessas mesmas estratégias de comunicação devem ser efectuado em sala de aula, tendo o professor a responsabilidade de planificar as actividades com vista a esse fim. De acordo com Raquel Pinilla Gómez (2005) «*el objetivo general del uso de una estrategia de comunicación es, por tanto, incrementar la eficacia de la interacción y reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas*». Por este motivo, o *juego de roles* numa galeria de arte foi uma

actividade planeada com vista ao desenvolvimento de estratégias de comunicação oral de compreensão e produção. No que respeita à compreensão oral, os alunos fizeram inconscientemente uso do seu conhecimento prévio, deduzindo o significado de palavras desconhecidas pelo contexto verbal ou mesmo visual, ignorando palavras ou subentendendo significados. Os alunos foram obrigados a usar estratégias de produção oral tais como a descrição ou uso de perífrases, a comparação, a utilização de linguagem não verbal como solução para a carência de vocabulário no momento de comentar ou discutir os quadros ou mesmo falar sobre as suas preferências. De modo a melhorar a prestação comunicativa dos nossos alunos, é essencial por em prática actividades com este cariz estratégico. Uma das estratégias mais usadas pelos alunos no decorrer desta actividade foi a *acuñación léxica* (Pinilla Gómez, 2005), derivada da proximidade linguística entre o Português e o Espanhol. Esta estratégia consiste na criação de uma palavra que não existe na língua alvo por parte do aluno, por aproximação ao mesmo termo na língua materna. É claro que é errado quando um aluno se refere ao *calentamiento global* como *aquecimiento global*, fazendo uso da sua língua materna e da generalizada ditongação. Contudo, é uma estratégia que permite a comunicação entre os alunos. Se esta estratégia não deve ser incentivada pelos professores, pois conduz a um conhecimento deficiente da língua alvo, o mesmo não acontece com a estratégia da *paráfrasis* ou *descripción verbal*, posta em prática numa aula previamente leccionada através do jogo TABU, que permite o desenvolvimento da estratégia de compensação.

- Desenvolvimento das estratégias de interacção.

Embora esta actividade esteja a ser etiquetada como uma actividade de produção oral, é óbvia a presença de outras competências que possibilitam a comunicação, tais como a compreensão oral e a interacção, implícitas no acto comunicativo, por essência bilateral. É impossível a ocorrência de um acto comunicativo, neste caso a simulação de uma conversa numa galeria de arte, sem que o aluno tenha que por em prática a sua competência de compreensão e produção oral. De acordo com Raquel Pinilla Gómez (2005), «*la integración de destrezas en una misma actividad de lengua (...) constituye un acercamiento más de esa situación artificial que supone la clase a las situaciones comunicativas reales, ya que en la comunicación tanto las destrezas productivas – hablar y escribir – como las receptivas – escuchar y leer – suelen aparecer de esta manera, integradas*». Por este motivo, ao planear actividades para as aulas de língua

estrangeira, revela-se essencial a integração das várias competências comunicativas que nunca ocorrem isoladamente. Nesta actividade, o objectivo passa pelos alunos participarem oralmente numa conversação, pondo em prática estratégias de interacção que devem ser trabalhadas, nomeadamente, dar e tomar a palavra, e todas as estratégias de compreensão e produção oral anteriormente mencionadas.

### **III. 9. 2. A produção escrita**

A propagação do método comunicativo do ensino das línguas contribuiu para uma clara valorização das competências orais em detrimento das competências escritas. De acordo com Daniel Cassany (1994), este aspecto contribuiu para que ocorressem alterações relativamente à tipologia dos exercícios incluídos nos manuais de Espanhol língua estrangeira. Com efeito, é perceptível a presença de um grande número de actividades com vista ao desenvolvimento das competências da oralidade, desde a audição e compreensão de textos aos exercícios de fonética que trabalham a competência fonológica mencionada no MECRL. O mesmo autor é da opinião de que isto se deve ao facto de as competências orais serem *«las más relevantes desde la perspectiva del uso de la lengua y de las necesidades de los aprendientes»* e afirma que, se a compreensão leitora também é uma competência bastante trabalhada nestes manuais, surgindo como um veículo de transmissão de conteúdos gramaticais ou de vocabulário, não sendo por isso questionável a sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa, o mesmo não acontece com a produção escrita, competência muito pouco presente nos manuais actualmente. A escassez de exercícios ou actividades que envolvam a produção escrita deve ser colmatada por parte dos professores de língua estrangeira dada a importância da componente escrita na aprendizagem de um idioma. É neste contexto que o quadro e a temática da pintura podem surgir e abrir novas perspectivas em sala de aula face à prática da produção escrita que frequentemente é encarada pelos alunos como algo aborrecido. Revela-se imprescindível trabalhar a competência escrita e as suas diferentes fases – planificação, redacção e revisão - por ser a mais complexa das competências linguísticas e desmistificar a sua dificuldade perante os nossos alunos.

De acordo com metodologias tradicionais de ensino das línguas, a expressão escrita passa pelo desenvolvimento de temas demasiado vagos definidos pelo professor com

vista à simples aplicação de conteúdos gramaticais e de vocabulário. No âmbito da aprendizagem da língua estrangeira, é comum escrever-se sobre temas tão vagos como a natureza ou aqueles que se limitam à repetição de estruturas e estereótipos como *Mi rutina diaria*. O facto de se pedir aos alunos que escrevam sobre temas que permitam a imitação de modelos, simplesmente alterando as acções ou a hora não permite que se desenvolvam competências criativas. O facto dos temas de redacção serem muito vagos também dificulta o processo de escrita dos alunos que, sem qualquer linha de orientação, se sentem perdidos, desmotivados e pressionados para escrever correctamente acerca de determinado tema. O facto de existir a enorme pressão por saberem que serão avaliados, acaba por conduzir os discentes a uma escrita baseada em estereótipos. O método comunicativo defende um outro tipo de abordagem à expressão escrita. As actividades de escrita devem:

- ser mais do que simples reproduções de modelos pré-ensinados e estereotipados sendo importante que o aluno use as suas próprias ideias;
- permitir e conduzir a que o aluno ponha a sua criatividade ao serviço da aprendizagem das línguas;
- ser precedidas de instruções bastante claras que orientem mas não limitem o aluno – deste modo o aluno não se sente bloqueado perante a falta de imaginação, mas tem margem suficiente para fazer da actividade de escrita o que ela realmente deve ser: produção escrita com carácter pessoal.

De acordo com Belén Artuñedo Guillén (1994), «*el enfoque comunicativo (...) reivindica la finalidad comunicativa del acto de escritura*», sendo a real comunicação apenas possível se o emissor colocar no papel as suas ideias. Tendo como base o importante cariz comunicativo das actividades de escrita e, de modo a tornar a actividade de produção aprazível e desafiante, optei por trabalhar com base em pinturas, explorando mais uma vez algumas das suas potencialidades. Partindo das directrizes do MCERL segundo o qual *escribir de forma creativa e imaginativa* surge como exemplo de actividade de escrita recomendada e indo de encontro à importância dada pelo mesmo documento ao uso estético da língua, onde se afirma que «*los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educacional como en si mismos*» escolhi um quadro da pintora argentina Graciela Bello como ponto de partida para uma actividade de escrita criativa (anexo 4).

Esta opção permitiu a exploração desse quadro como base de uma actividade de escrita direccionada para as ideias anteriormente apresentadas. A aula teve início com a leitura de uma lenda chinesa adaptada ao nível linguístico dos alunos (anexo 4) que conta a história de um artista chinês que estava a observar um mural por ele pintado numa das paredes do palácio do Imperador. Ao bater as palmas, a porta por ele pintada nesse mesmo mural, abriu-se. Ele entrou e, de acordo com a lenda, já não regressou. Após a leitura do curto texto, conduzi os alunos a responder a pequenas perguntas tais como *¿Qué pasó con el pintor?* , *¿Dónde fue?*, *¿Qué vió?*, *¿Cómo se sintió?*, entre outras. Esta actividade serviu de motivação para a actividade de escrita que se seguiria, apelando à sua criatividade. Os alunos mencionaram inúmeros locais, sentimentos, imaginaram as mais variadas situações, revelando-se extremamente envolvidos na actividade. O facto de todos quererem participar ao mesmo tempo levou a que nem sempre se escutassem uns aos outros, revelando-se imprescindível que eu impusesse apenas a participação mediante pedido prévio. Após a actividade de *calentamiento*, passou-se à segunda fase da aula em que foi fornecido o *input* necessário à realização da actividade e dadas instruções precisas acerca da tarefa que iriam desempenhar. A pintura da pintora argentina Graciela Bello foi projectada no quadro digital e cada aluno dirigiu-se ao mesmo para escrever uma ou mais palavras associadas à imagem que tinha perante si. Este exercício teve como principal objectivo assegurar que todos os elementos da turma tinham acesso ao vocabulário base necessário à actividade. Foi dito aos alunos que iriam receber uma ficha de trabalho com a representação desse mesmo quadro. Do mesmo modo que o pintor chinês entrou dentro do seu quadro, também os alunos teriam que entrar no quadro de Graciela Bello e construir um texto apoiando-se nas perguntas colocadas pela professora (*¿Dónde estás?*; *¿Qué vês?*; *¿Cómo te sientes?*; *¿Quién está contigo?*; *¿Hace calor?*; *¿Qué haces/estás haciendo?*; *¿Por qué?*, *¿Para qué?* *¿Quieres salir del cuadro o te quedas?*, *¿Por qué?*) Os alunos foram ainda informados de que o texto seria por si mesmos corrigido, com o apoio do professor e posteriormente expostos na sala para que outros professores pudessem ler.

Esta actividade teve como principais objectivos:

- desenvolver a competência escrita e a criatividade dos alunos pois *la creatividad no es una cualidad innata sino una capacidad que todos podemos desarrollar* (Artuñedo Guillén, 1994: 12) ;
- desenvolver estratégias de expressão escrita de planificação e execução;

- motivar os alunos para a aprendizagem da L2 e desenvolver o gosto pela escrita em língua estrangeira pois *a través de la creación de sus propias ideas en L2, los alumnos se implican personalmente en la lengua y cultura y se sienten menos extranjeros*. (Artuñedo Guillén, 1994: 12) ;

Os resultados desta tarefa foram surpreendentemente positivos pois todos os alunos apresentaram textos criativos, fossem eles de maior ou menor extensão, ou estivessem escritos com maior ou menor correcção. O facto de a finalidade da tarefa não se limitar à avaliação final do professor e o facto deste deixar de funcionar como avaliador para assumir o papel de recurso à disposição do aluno, foram dois factores que podem ter motivado os alunos, tornando-os mais à-vontade e confiantes. O facto de ser posta em prática outra metodologia de correcção e avaliação contribuiu também para que se pudesse apreciar qualitativamente o modo como o aluno procede perante o seu trabalho, constituindo este aspecto mais um ponto da avaliação. Este tipo de actividades revelam-se bastante positivas para a aprendizagem de uma língua estrangeira se a sua realização for acompanhada pelo professor, permitindo-lhe realizar a avaliação de modo contínuo no que respeita à competência escrita. Frequentemente, a escrita não é trabalhada em sala de aula, sendo simplesmente pedida como parte de um teste sumativo. Em sala de aula devem ser trabalhados aspectos que permitam uma crescente correcção linguística e o desenvolvimento da competência escrita tais como exercícios de acentuação, pontuação, vocabulário, sintaxe, gramática, entre outros.

### **III. 9. 2. 1. Escrita cooperativa**

A expressão escrita surge habitualmente associada a um trabalho individual do aluno; no entanto, *la investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran a dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito o compartiendo sus ideas sobre el texto de cada uno* (Cassany i Comas, 2005). Com o objectivo de procurar envolver um grupo de alunos na elaboração de um só texto, planifiquei toda uma actividade de escrita em volta de um quadro escolhido pelos alunos que levou à criação de surpreendentes textos narrativos e dramáticos. Esta actividade foi planificada para ser realizada em duas aulas de 55 minutos, em dois dias consecutivos e teve como objectivos:

- Fomentar a cooperação e a tolerância através do trabalho em grupo;

- Motivar para a expressão escrita;
- Desenvolver competências de interacção e mediação pois, como em todas as aulas, comunicar em Espanhol é obrigatório;
- Aprofundar competências de compreensão oral e produção escrita;

Numa primeira aula, levei três quadros para que os alunos pudessem escolher aquele de que mais gostassem. Os alunos foram informados de que, com base nesse quadro, teriam de elaborar um texto em grupo. O texto resultante desta actividade seria lido ou representado, de acordo com o género literário desenvolvido. Com base no quadro e ainda no decorrer da mesma aula, cada grupo teve que situar a acção no tempo e espaço e indicar nome e descrição dos personagens respondendo às seguintes questões *¿Dónde?*, *¿Cuándo?*, *¿Quién?* e *¿Qué?*. Foi dito aos alunos que, após terem tomado essas decisões poderiam dar início à criação do seu texto cooperativo. Numa segunda aula, os alunos concluíram os textos e representaram-nos, tendo como pano de fundo a projecção do quadro com base no qual trabalharam. Tendo em conta os objectivos estabelecidos, a actividade resultou positivamente.

### III. 9. 3. Compreensão oral e escrita

Embora seja mais evidente a ligação entre o uso de quadros e o tema da pintura e o ensino/aprendizagem das duas competências produtivas *hablar y escribir*, estes recursos podem funcionar também como mote para desenvolver as competências receptivas – *escuchar y leer*. A diferença é que, enquanto que é possível trabalhar a fala e a escrita simplesmente com base numa imagem, sendo esta o próprio material da actividade, no caso da audição e da leitura, o quadro será o ponto de partida para um posterior trabalho. A imagem como material a usar como alicerce de uma actividade de *prelectura* ou *preaudición* surge com alguma frequência nos manuais de E/LE. Porque não substituir essa imagem por um quadro de modo a introduzir o tema a trabalhar à posteriori? Utilizar um auto-retrato ou uma obra de um pintor conhecido como introdução à leitura da sua biografia ou mesmo utilizar o quadro como base de um *brainstorming* que permita preparar o aluno para uma leitura ou audição, são apenas duas das inúmeras possibilidades que a utilização deste recurso permite.



Numa das aulas leccionadas, foi usado um quadro de Dali para introduzir a temática do Meio Ambiente e assim atingir os seguintes objectivos:

- Alargar o vocabulário relativo à temática do meio ambiente;
- Despertar a consciência ambiental dos alunos;
- Desenvolver estratégias de compensação;
- Desenvolver a competência de interacção oral, de compreensão leitora e auditiva.

O quadro foi utilizado como base da actividade de *prelectura e audición* da canção *¿Dónde jugarán los niños?* dos mexicanos Maná, que consistia na construção de uma teia de vocabulário associado ao quadro (anexo 5). A projecção deste foi apresentada aos alunos em quatro fases diferentes de modo a criar neles uma curiosidade motivante para o trabalho a efectuar. À medida que a imagem surgia, os alunos iam mencionando o que viam, elaborando uma lista de vocábulos. A criatividade dos alunos revelou-se sem limites. Este quadro consiste na representação de uma praia pequena onde um rapaz está a esconder lixo sob uma onda do mar, que ele mesmo levanta surrealisticamente como se fosse um lençol ou um tapete sob o qual se esconde o pó. Do céu azul irrompem umas mãos que nele abrem um buraco para que alguém de um plano superior observe o que se passa. Após a total projecção da obra de arte, o tema da aula foi descoberto e discutido. Os alunos receberam uma ficha de trabalho com a letra da canção *¿Dónde jugarán los niños?* à qual tinham sido retiradas algumas palavras (verbos, adjectivos e substantivos). A primeira tarefa dos alunos passava por tentar reconstruir a letra da música com o apoio de um “banco de palavras” à sua disposição. A dificuldade residia no facto de, entre estas palavras à sua disposição para preencher os espaços não se encontrarem apenas as palavras correctas mas sim um número maior de vocábulos. Este obstáculo teria de ser superado pelos alunos que deviam decidir onde colocar as palavras, de modo a levá-los não só à construção de um texto gramaticalmente correcto, mas acima de tudo com sentido. Surgiu a necessidade de recorrer a mais vocabulário do que aquele retirado da letra da canção, adaptando-se a actividade ao nível linguístico dos alunos. De facto, a actividade resultou da melhor maneira tendo sido visivelmente encarada por parte dos alunos como um desafio. Observei que os alunos julgaram à priori que a actividade seria muito fácil. Porém, embora, na sua maioria tivessem colocado mais de 90% das palavras no local correcto,

resolver a tarefa demorou mais que o tempo previsto dado o empenho dos alunos, que queriam terminar antes da audição da música. O uso do quadro de Dali permitiu nesta aula a introdução a um tema bastante actual – a poluição do Meio Ambiente. Os quadros de Dali são ricos em imagens e em duplos significados e esses foram ainda trabalhados em sala de aula. O facto do mar ser associado a um lençol, o facto de existir um buraco no céu, ao qual os alunos associaram o buraco do ozono, são alguns dos exemplos mencionados pelos alunos como estranhos no quadro, tendo permitido o trabalho da estrutura do comparativo. Permitirá posteriormente a identificação de outras obras do mesmo autor? Serão os alunos capazes de reconhecer a marca surrealista de Dali? Mas será isso o mais importante? A mesma imagem poderia ser utilizada como actividade de *prelectura* de qualquer outra canção relacionada com o meio ambiente ou ainda de um texto lírico ou narrativo relacionado com o tema, desde que o conteúdo desse texto se adequasse ao nível etário e linguístico dos alunos. A escolha dos exercícios e actividades, tal como dos temas das aulas e dos materiais a utilizar devem sempre ter em conta os objectivos a atingir e esses objectivos relacionam-se claramente com o nível etário e linguístico dos alunos. Contudo, a mesma actividade pode funcionar de modo bastante diferente com dois grupos de alunos mesmo que as suas idades e nível linguístico se assemelhem, pois estes podem manifestar características e interesses diferentes ou mesmo antagónicos.

### **III. 9.3.1 - A canção como texto potenciador do desenvolvimento das competências orais**

Por detrás da escolha do material a usar com vista a alcançar os objectivos propostos, devem estar uma série de condicionantes didácticas a ser levadas em conta pelo professor. Por este motivo, a escolha da canção *¿Dónde jugarán los niños?* não se prendeu apenas com a faixa etária dos alunos da turma de *Comunicación Oral y Escrita* e com o gosto por eles manifestado pela música. Embora a música na aula seja encarada por alguns alunos como mero divertimento, podendo tornar-se factor de desconcentração caso seja mal aplicada e trabalhada, esta pode ser uma fonte inesgotável de informação. Cabe ao professor a planificação de actividades que contribuam para a melhor exploração das potencialidades da música no contexto do ensino. O uso de uma canção como texto escrito ou oral no ensino de línguas estrangeiras trás para a sala de aula inúmeros aspectos positivos tais como:

- É um texto autêntico, através do qual os alunos podem ter contacto com linguagem coloquial e mesmo calão ao qual não teriam acesso noutra caso;
- É um texto que não só transmite vocabulário e estruturas gramaticais pois, sendo uma associação entre música e texto, permite a transmissão de conteúdos socioculturais;
- Permite o trabalho de pronúncia, sem se limitar à mera repetição a que alguns exercícios se limitam;
- É um elemento que pode motivar os alunos pela modernidade e sonoridade, ficando na sua memória e desencadeando sensações diferentes; das habituais em sala de aula;
- Em síntese, a letra de uma música constitui um material didático - pedagógico rico e versátil que, pode ser trabalhada dos mais diversos modos de acordo com o nível do grupo de alunos. Pode conduzir também ao desenvolvimento de todas as competências, desde que seja precedida de uma actividade de pré-audição de modo a inserir o tema e seguida de actividades de pós-audição.

## Conclusão

Terminado o período de Prática de Ensino Supervisionada no *Instituto Español Giner de Los Ríos*, é possível afirmar a riqueza das aprendizagens por ela proporcionadas.

Inicialmente, receei que o facto do IE ser uma escola menos permeável à participação dos estagiários em actividades extracurriculares viesse a limitar o meu percurso. Contudo, finalizado o estágio, posso afirmar não ter sido um impedimento para a aquisição de conhecimentos e experiência enquanto futura professora de E/LE, tendo saído grandemente enriquecida com o contacto permanente com professores nativos, não só no que respeita à prática pedagógica mas ainda linguisticamente.

Contrariamente à concepção que tinha anteriormente, a fase de observação de aulas revelou-se extremamente profícua, pois abriu novas e diferentes perspectivas em relação à actividade docente e aos próprios alunos. A fácil integração na instituição escolar e o excelente grupo de trabalho com o qual tive o privilegio de contactar, foram igualmente dois aspectos essenciais para o bom decorrer de todo o processo, à semelhança dos excelentes recursos e condições de trabalho postos à disposição dos docentes, o que em muito facilita o cumprimento da sua missão.

A observação foi ponto de partida para a escolha do tema, tema este que se revelou um estímulo para os alunos que, motivados, se tornaram participantes mais activos no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a temática da pintura facilitou o meu processo de planificação, dado o infindável número de possibilidades de exploração de um quadro com vista ao desenvolvimento das várias competências gerais e comunicativas. Posso afirmar que o uso da pintura potenciou a aprendizagem dos alunos, revelando-se extremamente positivo, sobretudo no que respeita à motivação, quebra da rotina e ao factor surpresa.

Paralelamente à realização da PES no IE, exerci, ao longo deste ano lectivo, a minha prática lectiva em outra escola com características bastante diferentes. Refiro-me a uma escola profissional situada em Beja, cujo público alvo em muito difere dos alunos com quem contactei no IE. O facto de pretender levar a estes alunos um pouco do trabalho por mim organizado no contexto da PES, levou-me a usar a pintura como recurso nas suas aulas de língua espanhola. Porém, a sua diferente mundividência não me permitiu fazê-lo tal como com os alunos do IE. Se a maioria dos alunos do IE são

culturalmente estimulados não só pela família mas também pela instituição escolar que frequentam, o mesmo não sucede com os meus alunos do ensino profissional em Beja, provenientes de aldeias e vilas, cujas famílias, na sua maioria carenciadas, não atribuem à educação a devida importância, uma vez que estabelecem obrigatoriamente diferentes prioridades. Revelou-se necessário utilizar outros quadros e eleger diferentes abordagens e tarefas com as quais os alunos estivessem um pouco mais familiarizados, de modo a conseguir alcançar os mesmos objectivos. Parece-me que esta experiência enriqueceu o universo cultural dos alunos tal como o meu, corroborando a ideia de que o quadro, usado no contexto da aprendizagem de línguas, se revela um meio de ligação com a sociedade e mundo envolventes, afirmando-se como uma porta para o enriquecimento linguístico, pessoal e cultural dos discentes.

## Bibliografia

### Livros e capítulos de livros

AAVV. *Interculturalidad*. (2002) Número 4. 2º edição. Forma, Formación de Formadores. SGEL. Madrid.

AAVV. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 1ª edição. Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua.

AAVV. *Vademécum para la Formación de Profesores*. (2005) SGEL, Alcobendas, Madrid.

ARTUÑEDO GUILLÉN, Belén e Teresa González Sainz. (1994) “Propuestas Didácticas Para la Expresión Escrita en la Clase de E/LE”. in *Didáctica del Español Como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua. Coord. Lourdes Miquel e Neus Sanz, 9-19

AZENHA, Manuel. (2001) *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada em tarefas (ABET)*. Volume 55, Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Porto.

BARALO OTTONELLO, Marta. (2005) “La interlengua del Hablante no Nativo”. In *Vademécum para la Formación de Profesores*. SGEL, Alcobendas, Madrid, 369-387.

BARROSO, Carlos. (2004) “La enseñanza de E/LE para Niños y Adolescentes, in *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. Instituto Cervantes, Edelsa. Grupo Didascalía, Bremen, 47-51.

BUCHHOLZ, Elke Linda, Zimmermann, Beate. (2006). *Miniguía de Arte – Picasso*. Könnemann Tandem Verlag GmbH

BUCHHOLZ, Elke Linda. (2001) Francisco de Goya, Vida e Obra. Könnemann Verlagsgesellschaft

CARVALHO, Iris Oliveira de, SELLANES, Rosana, DA SILVA, Mirela. (2009). “Como integrar el arte y la literatura a las clases de español”.

CASSANY, Daniel. (1994) “La Composición escrita en E/LE”. in *Didáctica del Español Como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolíngua. Coord. Lourdes Miquel e Neus Sanz, 47-64.

CEIA, Carlos. (2006) *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 6ª edição. Editorial Presença, Lisboa.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) 1ª edición, Anaya, Madrid.

ESTEVE, Olga. (2004) Nuevas perspectivas en la Formación de profesorado de lenguas: Hacia el “Aprendizaje Reflexivo” o “Aprender a través de la Práctica”. in

*Actas I Jornadas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras. Instituto Cervantes, Edelsa. Grupo Didascalía, Bremen, 7-19.*

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. (1995) “Errores e Interlengua en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera”, in *Didáctica. 7*. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 203-216.

FORGAS BERDET, Esther. (2007) “El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE”. in *Actas del I Congreso Internacional de Lengua y Cultura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*. 213-228.

FUNES, María Estéves y PORTERO, Alicia de la Piña. (2000) “Como fomentar la autoestima en alumnos de ELE”. *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del español como Lengua Extranjera I*: 235-243

GÁMEZ JIMÉNEZ, Rafael. (2009) “El Guernica de Picasso como Recurso Didáctico”. in *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. AEPE, Málaga, 89-93.

GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa e María Paz Martínez Díaz. (1997) “Velázquez y Goya en la clase de Español”. in: *ASELE. Actas VIII*.

GÓMEZ, Sonsoles. (2004). “Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y cultura españolas para alumnos extranjeros” *Actas del Programa de Formación para Profesorado de español como Lengua Extranjera 2003/2004*:131-139



HARMER, Jeremy. (2003) *The Practice of English Language Teaching*. 3ª edição, Longman.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Irma e Maria E. Garriga Hernández e I. Baños Hernández. (2009) “El Papel del Arte y sus Manifestaciones en la Enseñanza de Lenguas. Reflexiones y Experiencias”. in *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol 21, 191-202.

JIMÉNEZ, Juan F. e Teresa Martín e Nuria Puigdevall. (1994) “Tipología de Explotaciones didácticas de la Canciones”. in: *Didáctica del Español Como Lengua Extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*. Colección Expolíngua. Coord. Lourdes Miquel e Neus Sanz, 129 – 138 .

LORENZO BERGILLOS, Francisco José. (2005) “La Motivación y el Aprendizaje de una L2/LE”, in *Vademécum para la Formación de Profesores*. SGEL, Alcobendas, Madrid, 305-322.

MENDONZA, A.; López Valero, A & Martos, E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

NEVADO FUENTES, Charo. (2008) “El Componente Lúdico en las clases de ELE”. In: *marcoELE, Revista de didáctica ELE*, num. 7.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

NÚÑEZ, Eloy Martos e Ana Pérez Merchan e Martín Guerrero Rodríguez. (1995) “La Estimulación Lingüística a través de Imágenes: Materiales y Recursos transferibles

entre Lengua Materna y Lenguas Extranjeras”, in *Didáctica* (lengua y Literatura), nº 7. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 417-424.

PELÁEZ MALAGÓN, J. Enrique. (2007) “Propuestas didácticas para el estudio de la pintura surrealista”. in: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. 337-348.

PINEDA , A. (2006). *Maneras de Desarrollar la Autonomía de Aprendizaje dentro del Aula E/LE*, Universidad de León.

PINEDA PÉREZ, M<sup>a</sup> Teresa.(2009) “Picasso en la Clase de E/LE”. in *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. AEPE, Málaga, 95-103.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. (2005) “La Expresión Oral”. in *Vademécum para la Formación de Profesores*. SGEL, Alcobendas, Madrid, 879-895.

QUESADO, Sebastián. (2001) *Imágenes de América Latina – Manual de História y cultura latinoamericana*.Madrid: EDELSA

RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ, José Manuel. (1998). *Historia del Arte Contemporáneo en España e Iberoamérica*. Madrid: Editorial Edinumen.

RUIZ DE LOS PAÑOS, Aarón Garrido. (2002) “El Componente Cultural en el aprendizaje de E/LE”. in: *FORMA 4. FORMA – Formación de Formadores*. Número 4. Madrid, 27 – 35.

SANZ OBERBERGER, Carlos. (2004) “Un Seis y un Cuatro: La Cara de tu Retrato – El Dibujo en la Clase de ELE”, in *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2003/2004*. Ed. por Instituto Cervantes, Múnich, 81-93.

VILLAMIL TOURIÑO, Asunción. (2004) “Imágenes en la Enseñanza de Idiomas”, in *Actas de las Jornadas de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla la Mancha*. Ed. por Centro de Profesores y Recursos de Guadalajara. Consejería de Educación y Ciencia, Guadalajara.

WAJNRYB, Ruth. (2003) *Classroom Observation Tasks*. 12ª edição. Cambridge University Press. Cambridge.

WOODFORD, Susan. (1985). *Introducción a la Historia del Arte. Como mirar un cuadro*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A. Círculo de Lectores

ZANÓN, Javier (coord). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: EDINUMEN

## ANEXOS

## MUSEO

---

Arte  
Edificio  
Pinturas  
Exhibición  
Colecciones

## CUCHILLO

---

Cuchara  
Tenedor  
Cortar  
Cubierto  
Afilado

## RELOJ

---

Hora  
Tiempo  
Despertador  
Muñeca  
Agujas

## RECREO

---

Patio  
Escuela  
Jugar  
Campana  
Tiempo

## COSQUILLAS

---

Dedos  
Hacer  
Pies  
Sensación  
Risa

## ARTISTA

---

Pintor  
Escultor  
Actor  
Fama  
Premio

## DIBUJO

---

Lápiz  
Pintar  
Garabato  
Papel  
Retrato

## FANTASMA

---

Sabana  
Miedo  
Cadenas  
Castillo  
Espíritu

## POLLO

---

Ave  
Plumas  
Comer  
Gallina  
Pavo

## ARENA

---

Playa  
Fina  
Piedra  
Rocas  
Erosión

## Planificación

1. La profesora dice a los alumnos que van a dividirse en dos equipos para jugar a un juego. Cada grupo da un nombre a su grupo para **crear una identidad de grupo**.

El grupo tiene catorce alumnos, por eso serán creados dos equipos de siete alumnos.

Grupo UNO - Tomás Barber

Daniel Rodrigue  
Diogo Sarmiento  
Lourenço  
Maria Inês  
Duarte  
Vasco

Grupo DOS – Antonio

Ignacio  
Daniel  
Miguel  
Teresa  
Bernardo  
Inês

2. La profesora explica que el juego se llama “Las palabras prohibidas” y que consiste en que un elemento del equipo intente explicar una palabra al resto del grupo sin utilizar determinadas palabras. La profesora da un ejemplo. (Playa – sin decir ARENA, VERANO, MAR, CALOR, BAÑADOR)

Las reglas del juego son:

- Cada equipo juega y contesta solamente en su vez;
- Cada vez que un grupo no adivine la palabra en el tiempo necesario, la tarjeta será inutilizada y juega el otro equipo;
- Cada vez que adivinen una palabra reciben una pista que los conducirá a una pieza de un puzle;
- El equipo que adivine ocho palabras y por eso tenga todas las piezas del puzle debe de construirlo el más rápido posible. El objetivo de cada equipo debe de ser lograr construir el puzle en primer lugar.

**Organización de los grupos e instrucciones: 8 m**

**Juego: 15 m**

3. Después de tener el puzle cada grupo da un título a su cuadro y hace una lista de adjetivos, verbos y sustantivos que asocien a la imagen.

**Creación de la lista de vocabulario: 10 m**

4. La profesora informa los alumnos de que todavía hay un desafío para superar. Ese desafío consiste en crear un texto original utilizando el máximo de palabras de la lista de su grupo. Gana el grupo que logre utilizar más palabras correctamente.

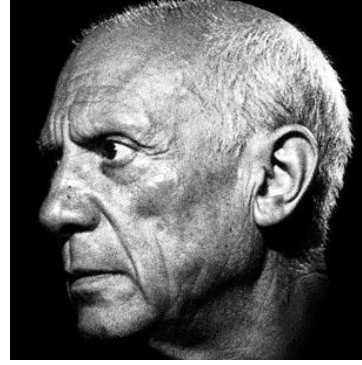
**Trabajo de escrita: 14 m**

5. Los alumnos leen los textos y se cuentan las palabras incluidas en el. Se decide el vencedor.

**Lectura y discusión de los resultados: 8 m**

**Total: 55 minutos**

# Picasso



Contesta a las siguientes preguntas con la ayuda de la información disponible en la página web del Museo Picasso: <http://www.museupicasso.bcn.cat/es/>

1. ¿Dónde está el Museo Picasso? ¿Por qué está en esa ciudad?

---

---

2. ¿En qué año fue abierto al público? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es el primer nombre de Picasso?

---

4. ¿Dónde nació Picasso? ¿Cuál es su fecha de nacimiento?

---

5. ¿Había alguien en su familia que se dedicaba a la pintura?

---

6. ¿Dónde y en qué año empezó Picasso a estudiar arte?

---

7. ¿En qué ciudades vivió Picasso a lo largo de su vida?

---

8. ¿En qué año va por primera vez a París? ¿Por qué fue?

---

9. ¿Qué es *Els Quatre Gats*?

---

10. Picasso no se dedicó solamente a la pintura. Justifica.

---

---

11. ¿Se casó alguna vez Picasso?

---

12. ¿Cuántos hijos tuvo Picasso? ¿Cómo se llaman?

---

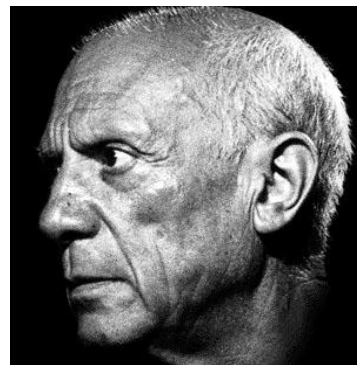
13. ¿En qué países expuso Picasso su obra mientras vivía?

---

14. ¿Cuándo y dónde murió Picasso?

---

# Picasso



Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) con la ayuda de la información disponible en la página web del Museo Picasso: <http://www.museupicasso.bcn.cat/es/> Corrige las falsas.

1. El Museo Picasso está en Barcelona porque Picasso nació allí. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. El Museo abrió las puertas al público en el año de 1963. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Picasso nació en Andalucía. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Con diez años se trasladó con su familia a la Coruña. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Su familia fijó su residencia en Barcelona. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. El padre de Picasso fue modelo en algunos de sus cuadros como por ejemplo en *Ciencia y Caridad*. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Él vivió en París pero nunca vivió en Madrid. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Nadie en su familia se había nunca dedicado a la pintura. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Desarrolló con Braque el movimiento cubista. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Expuso sus cuadros en París y en Estados Unidos. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Picasso tuvo cuatro hijos. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Picasso nunca se casó. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Fue amigo de algunos de los más importantes pintores y artistas del siglo XX. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. Picasso solo se dedicó a la pintura. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. El pintor murió con 90 años en España. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Escrita creativa

### Leyenda china

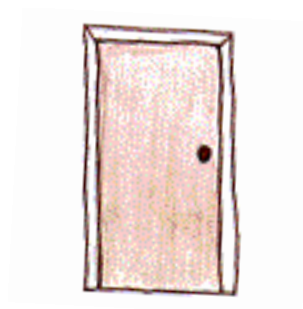
Durante la dinastía Tang hubo un pintor llamado Wu Tao-tzu que dedicó su vida al arte. El pintó un mural en una pared del palacio del emperador Xuanzong. El mural retrataba un valle lleno de plantas y animales y él decidió pintar también una puerta en la ladera de su montaña. Un día, mientras estaba observando lo que acababa de terminar dio una palmada. La puerta de la montaña se abrió. El pintor entró por la puerta. Ésta se cerró a su espalda. Ya no regresó. Se perdió para siempre.

¿Qué crees que el pintor chino vio dentro de la montaña?

¿Qué le sucedió en seguida? ¿Qué pasó con el pintor? ¿Dónde fue?,  
¿Qué vió?, ¿Cómo se sintió?

Imagina ahora que estás en un museo mirando el cuadro de la pintora argentina Graciela Bello. Una puerta se abre y tú entras en el cuadro. En un instante estás en el siglo veintidós. ¿Dónde estás? ¿Qué ves? ¿Cómo te sientes? ¿Quién está contigo? ¿Hace calor? ¿Qué haces/estás haciendo? ¿Por qué?, ¿Para qué? ¿Quieres salir del cuadro o te quedas?, ¿Por qué?

Se creativo y intenta crear la historia más original. ¡A competir!



# ¿Dónde jugarán los niños?

1. Rellena los huecos de la letra de una canción del grupo mexicano Maná. Utiliza el vocabulario del recuadro. Después escúchala y comprueba tus respuestas.

risas    trabajó    peces    vida    jugó    pasó    ríos    gris    viajó    luna  
azul    construyó    piedras    destrucción    tierra    juguetes    feliz

## ¿Dónde jugarán los niños?

Cuenta el abuelo que de niño

El \_\_\_\_\_

Entre árboles y \_\_\_\_\_ y alcatraces de color

Recuerda un río transparente sin olor,

Donde abundaban \_\_\_\_\_, no sufrían

Ni un dolor

Cuenta el abuelo de un cielo

Muy \_\_\_\_\_,

En donde voló papalotes que él

Mismo \_\_\_\_\_

El tiempo \_\_\_\_\_ y nuestro viejo ya murió

Y hoy me pregunté después de tanta destrucción

Dónde diablos jugarán los pobres niños?

Ay ay ay! en dónde jugarán

Se está pudriendo el mundo

Ya no hay lugar

La \_\_\_\_\_ está a punto de

Partirse en dos

El cielo ya se ha roto, ya se ha roto

El llanto \_\_\_\_\_

La mar vomita \_\_\_\_\_ de aceite

Sin cesar

Y hoy me pregunté después de

Tanta \_\_\_\_\_

Dónde diablos jugarán los pobres

Niños? Ay ay ay. ¿En dónde jugarán?

Se está partiendo el mundo

Ya no hay lugar



2. Contesta las siguientes cuestiones sobre la música.

2.1. ¿De qué trata la canción?

---

---

2.2. El cantante está preocupado con el futuro de los niños.  
¿Por qué?

---

---

2.3. ¿Cómo era el mundo en el que vivía el abuelo?

---

---

2.4. ¿Qué quiere decir el autor cuando dice que “el cielo ya se ha roto”? ¿A qué problema ambiental se refiere?

---

---

---

2.5. “La mar vomita ríos de aceite.” ¿De dónde podrá venir ese aceite? ¿Qué tipo de contaminación es?

---

---

---

3. Mira los comics y discute con tus compañeros a que problemas de la naturaleza se refieren.



